

TAMPEREEN YLIOPISTO

Medialukutaitoiset ekaluokkalaiset?

Tapaustutkimus mediakasvatusprojektin tuottamista mediataidoista 1. vuosiluokalla

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

HELENA HUOSIANMAA

Kevät 2011

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna
HELENA HUOSIANMAA: Medialukutaitoiset ekaluokkalaiset? Tapaustutkimus
mediakasvatusprojektin tuottamista mediataidoista 1. vuosiluokalla.
Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 90 sivua, 25 liitesivua, 21 kuvaa
Toukokuu 2011

Mediakulttuurilla on olennainen rooli ihmisen arjessa ja elämässä lapsuudesta lähtien. Hyvin medioitunut ympäristö asettaa samalla vaatimuksen medialukutaitoisuudesta. Erilaiset mediavälineet ja -sisällöt ovat luonnollinen osa varsin pientenkin lasten elämää. Koulunsa aloittavilla lapsilla on jo runsaasti mediakokemuksia, mutta harvemmin kokemusta formaalista mediakasvatuksesta. Tämä tutkimus keskittyy nimenomaan alkuopetusikäisiin lapsiin: tutkielman tavoitteena on hahmottaa ekaluokkalaisten medialukutaitoja tässä ajassa.

Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jonka tarkoituksena oli selvittää, millaisena ekaluokkalaisten mediasuhde ja medialukutaidot näyttäytyvät toteutetussa mediakasvatusprojektissa. Projekti toteutettiin Hämeenlinnan Normaalikoulussa syventävien projektiopintojen puitteissa lukuvuonna 2010–2011. Projekti koostui 40 mediatunnista, joiden aikana yhden 1. vuosiluokan oppilaat tutkivat mediaa monipuolisesti tutkijaopettajan johdolla sekä tuottivat itse sisältöä muun muassa yhteistyössä 5. luokan kummioppilaiden kanssa. Tutkimusaineistona toimii projektin aikainen havainnointi, projektista kirjoitettu tutkimuspäiväkirja sekä oppilaiden haastattelut ja heidän tuottamansa työt. Tutkielmassa tarkastellaan oppilaiden mediaympäristöä ja heidän mediataitojaan tämän empiirisen aineiston avulla.

Tutkimuksen mukaan ekaluokkalaisten mediataidot eivät rajoitu vain käyttötaitoihin: hän osaa myös keskustella ja käsitteellistää mediailmiöitä esimerkiksi piirroksin. Ekaluokkalainen myös tuottaa mielellään itse mediasisältöä. Medialukutaito näyttäytyikin ekaluokkalaisilla vahvasti toiminnassa ja käytännössä, kuten teknisinä käyttötaitoina, jotka hallitaan tai käsitteellisenä ymmärryksenä, joka osataan tehdä näkyväksi sanoin, kuvin tai toiminnoin. Esimerkiksi mediankäytöstään ekaluokkalainen osaa kertoa paljon kuvallisin keinoin. Ekaluokkalaisten mediasuhteessa ja -lukutaidossa korostuu merkityksellisyys sekä sosiaalisuus: mediankäyttö ja mediaosaaminen kohdistuu nimenomaan itseä kiinnostaviin ja itselle tuttuihin sisältöihin ja mediaa käytetään mielellään sosiaalisessa vuorovaikutuksessa varsinkin ikätoverien kanssa.

Tutkimustieto ekaluokkalaisten ja median suhteesta auttaa luokanopettajaa ymmärtämään oppilaidensa käsitteellistämää maailmaa sekä suunnittelemaan mediakasvatusta ja opetusta yleisemminkin. Oppilaiden kiinnostusta ja osaamista median ilmiöiden parissa kannattaa hyödyntää ja vahvistaa heti alkuopetuksesta lähtien, sillä medialukutaitoa koulutulokkaillakin jo on. Ilman koulun mediakasvatusta oppilaiden medialukutaito jää muualta saatavien tiedollisten ja sosiaalisten kokemusten varaan. Koulu voi kuitenkin tarjota toiminnallista, osallistavaa ja lapsilähtöistä otetta mediakasvatukseen, jotta jokaisesta oppilaasta tulee aktiivinen ja osaava mediakulttuurin jäsen.

Avainsanat: mediasuhde, medialukutaito, tapaustutkimus, mediakasvatus, alkuopetus

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
1.1 KÄSITTEENMÄÄRITTELYÄ.....	7
2 LAPSUUS MEDIAKULTTUURISSA.....	9
2.1 MEDIA TODELLISUUDEN RAKENTAJANA.....	9
2.2 MEDIA JA IDENTITEETIT.....	10
2.3 LAPSET OSAYLEISÖNÄ.....	12
2.4 LASTEN JA MEDIAN TUTKIMUKSESTA.....	13
2.4.1 Median rooli arjessa.....	15
2.4.2 Mediankäyttö.....	16
2.4.3 Aktiivinen mediasuhde mediapelkojen käsittelyssä.....	19
2.4.4 Mediataidot.....	20
2.4.5 Mainonnan lukutaito.....	21
3 MEDIALUKUTAITO.....	23
3.1 PELON PARADIGMASTA.....	23
3.2 ...KOHTI OPPILASTA?.....	25
3.3 MEDIALUKUTAITOISEKSI MEDIAKASVATUKSELLA.....	27
3.4 MEDIALUKUTAITO KÄSITTEENÄ.....	29
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	33
4.1 TUTKIMUSMENETELMÄLLISET VALINNAT.....	33
4.2 MEDIAKASVATUSPROJEKTIN KUVAUS.....	37
4.3 TUTKIMUKSEN ETENEMINEN JA AINEISTON KÄSITTELY.....	38
5 MEDIALUKUTAIDON EKA LUOKKALAINEN?.....	41
5.1 EKA LUOKKALAINEN MEDIANKÄYTTÖ.....	41
5.1.1 Mediakyselyn tuloksia.....	41
5.1.2 Mediapäiväkirjojen tuloksia.....	44
5.2 EKA LUOKKALAINEN MEDIATAIDOT.....	46
5.2.1 Kriittiset tulkintataidot.....	46
5.2.2 Luovat ja esteettiset taidot.....	58

5.2.3 Vuorovaikutustaidot.....	74
5.2.4 Turvataidot.....	75
5.3 EKALUOKKALAISEN MEDIALUKUTAITO.....	77
6 TULOSTEN YHTEENVETOA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ.....	79
6.1 Tiivistelmä tuloksista.....	79
6.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	81
6.3 Lopuksi.....	83
LÄHTEET.....	85
PROJEKTISSA HYÖDYNNETYT AINEISTOT.....	89
LIITTEET.....	90
LIITE 1: PROJEKTIN RUNKO	
LIITE 2: MEDIAKYSELY	
LIITE 3: MEDIAPÄIVÄKIRJA	

1 JOHDANTO

Lapset ja nuoret ovat alkuasukkaita mediaympäristössä: he ovat syntyneet hyvin medioituneeseen maailmaan ja media on muodostunut täysin luonnolliseksi osaksi lasten arkiympäristöä. Erilaisia sisältöjä ja välineitä käytetään pienestä pitäen ja kouluikänsä tullessa jo hyvin monipuolisesti ja runsaasti. Niin lasten mediamaisemissa kuin taidoissakin tapahtuu nopeita muutoksia (Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011, 137). Ensimmäisellä luokallaan olevilla oppilailla on kokemusta ja kiinnostusta mediaa kohtaan, mutta usein puutetta formaalista mediakasvatuksesta. Hyvää medialukutaitoa vaaditaan kuitenkin jo nuoreltakin käyttäjältä.

Esi- ja alkuopetusikäiset ovat jännittävässä elämänvaiheessa: perheen ja päiväkodin suojaista ympäristö vaihtuu usein isompiin ympyröihin, joissa lapseen kohdistuvat odotuksetkin kasvavat. Koulun tarjoaa mahdollisuuksia oppia entistä osaavammaksi ja itsenäisemmäksi. Medialukutaito on nupullaan ja nimenomaan sisältöjen ymmärtämisessä aikuisen tuki on tarpeen (Mustonen 2002, 55). Usein esimerkiksi taito nähdä mediakuvan tai -esityksen taakse uupuu. Ongelmaksi muodostuu tarjonnan ylitse pursuavaisuus sekä mediakuvastojen pirstaleisuus. Kaikenlaista on tarjolla ja paljon, ja lapsen tulisi kyetä suunnistamaan tällaisessa mediamaaailmassa turvallisesti ja kriittisesti arvioiden.

Lapsen kasvua tutkivaksi ja ajattelevaksi mediankäyttäjäksi tulee tukea monin eri tavoin – ja monesta syystä. Lapsi tarvitsee kasvattajien toimia aktiivisen ja tasapainoisen mediasuhteen muodostamiseen. Perusopetuksen tehtävänä on osaltaan varmistaa medialukutaidon kehittymisen edellytykset. Koululaisten tulisi saada monipuolista mediakasvatusta ja mahdollisuuksia kehittyä aktiivisiksi ja kriittisiksi toimijoiksi. Mediakasvattajan mahdollisuudet ovat käytännössä rajattomat: media-aineistoja ja -tekstejä riittää ja usein niiden linkittäminen yleisemmin opetukseen on yksinkertaista. Oppilaita ohjataan paitsi itse toimintaan, niin eritoten toiminnan ja sisältöjen analysointiin.

Opetussuunnitelmat määrittelevät suhteellisen vähän mediakasvatuksen etenemistä eivätkä tarjoa medialukutaidolle esimerkiksi mitään taitotasoja eri vuosiluokille, minkä avulla opetusta voisi suunnata tai oppilaiden taitoja arvioida. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS 2004) asettavat medialukutaidolle joitakin vaatimuksia äidinkielen ja kirjallisuuden ja kuvataiteen oppiaineissa sekä erillisen aihekokonaisuuden, Viestintä- ja mediataito, muodossa. Aihekokonaisuuden puitteissa oppilaan tulee oppia median käyttötaitoja, kriittistä media-ajattelua sekä ilmaisu- ja vuorovaikutustaitoja (mt. 39). Taitotasoja tai tarkempia tavoitteita ei media- ja

viestintätaidoille opetussuunnitelman perusteissa aseteta.

Alkuopetuksen opettajaa opetussuunnitelma velvoittaa seuraavasti. Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa oppilas kehittää 1.–2. vuosiluokalla lukutaitojaan myös medialukutaidon osalta sekä viestintävalmiuksiaan tietoteknisessä ympäristössä (POPS 2004, 47). Kuvataideopetuksessa puolestaan vuosiluokilla 1–4 oppilaan tulisi oppia käyttämään joitakin kuvallisen viestinnän välineitä ja tunnistamaan ja ilmaisemaan itseään kuvallisen viestinnän keinojen avulla. Tavoitteena on myös eri medioiden merkityksen, oman mediasuhteen ja mediavalintojen tarkastelu. Oppilaan tulisi oppia havaitsemaan ja ymmärtämään todellisen ja kuvitteellisen maailman eroja. (Mt. 236–240.)

Tulevana luokanopettajana minua kiinnostaa, millaisia oppilaiden mediataidot ovat ja millaista medialukutaitoa minun kasvattajana tulisi tukea. Tutkimustieto lasten mediasuhteista ja medialukutaidosta onkin tärkeää, mutta usein tutkimus on keskittynyt mediakasvatusopetukseen ja opettajiin. Lisäksi tutkimuksia nimenomaan alle 8-vuotiaiden mediankäytöstä on suhteessa vähän (Walamies 2011b). Esi- ja alkuopetusikäisten mediankäyttö ja medialukutaito ovat jääneet vähemmälle huomiolle ja niinpä esimerkiksi lasten käsityksistä mediasta ei oikeastaan tiedetä paljoa. Tämä johtunee ainakin osittain siitä, että lasten tutkiminen nähdään haasteellisenä eikä lasten kykyyn tuottaa tutkimustietoa omasta itsestään aina luoteta.

Koulutiensä alkuvaiheessa olevat oppilaat ovat jo konkareita mediamailmassa – he ovat niin sanottua digisukupolvea ja uskoakseni hyviä informanteja oman mediasuhteensa kuvaamiseen. Oppilailta saattaa kuitenkin uupua käsitteitä ja välineitä pohdiskella mediankäyttöään tai medialukutaitoaan. Lasten oman äänen saattaminen kuuluviin koetaan monesta syystä vaikeana: esimerkiksi pienempien lasten kielellisen kehitysvaiheen, lasten tutkimiseen liittyvien lupa-asioiden sekä tutkimustyön erityispiirteiden vuoksi (mt.).

Tämän mediakasvatuksellisen tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat juuri esi- ja alkuopetusikäiset. Tutkielmassa käsitellään syventävien projektiopintojen puitteissa suunniteltua ja toteutettua mediakasvatusprojektia 1. luokassa. Projekti keskittyi ekaluokkalaisten oppilaiden mediataitojen selvittämiseen ja niiden vahvistamiseen opetuksen avulla. Pro gradu -työssä tutkimuskohteena on tämä mediakasvatushanke, jonka aikana syntynyt tutkimuspäiväkirja ja oppilaiden tuottamat produktit toimivat tutkimusaineistona. Oppilaiden mediataitoja tutkitaan projektin kehyksessä ja pyritään niiden avulla muodostamaan kuvauksia medialukutaidosta. Medialukutaidon käytäntöjä ei tutkimuksissa juuri ole nostettu esiin. Tässä työssä kartoitetaan nimenomaan, miltä ekaluokkalaisten medialukutaito näyttää käytännössä.

Tutkimuskohteena olevaa projektia tarkastellaan lasten näkökulmasta, ei esimerkiksi opettajan työnsä kehittäjänä. Pyrin luomaan kehyksen, jossa lapsi on aktiivinen toimija välittäen

tietoa omasta suhteestaan mediaan. Näin ollen tutkimustiedon tuottajina toimivat lapset. Tutkijana minun tehtäväni oli opettamalla, keskustelemalla, havainnoimalla, haastattelemalla ja erilaisia tehtäviä teettämällä kerätä aineistoa oppilaiden mediamaailmasta ja medialukutaidosta. Lähtökohta ei ole ongelmaton: aikuisen tutkijan suunnittelema projekti ja tehtävät suuntaavat tietysti mahdollista aineistoa. Aineisto on kuitenkin lasten tuottamaa ja lasten ajatuksista koostuvaa.

Lasten valitseminen tutkimuskohteeksi ei näytä olevan yksinkertaista. Mutta jos tutkimuksessa halutaan saada lasten oma ääni kuuluviin, on välttämätöntä valita tie, joka ei aina kulje siitä, missä aita on matalin. Tämä laadullinen tapaustutkimus ja sen empiirinen tutkimusaineisto kuvaa yksittäisten ekaluokkalaisten mediasuhdetta ja medialukutaitoja, mitä pidän arvokkaana, vaikkei yleistäminen tutkimuksen kehityksessä olekaan mahdollista. Tutkimuksen merkityksen näen tukena suunnittelutyössä esimerkiksi opettajille ja päättäjille alkuopetuksen mediakasvatuksessa. Itse tutkijana ja tulevana opettajana koen mediakasvatuksellisten teemojen parissa työskentelemisen tärkeänä perusopetuksen alusta asti, mitä tutkimukseen yhdistyvä projekti puolestaan tukee. Mediakasvatusopetuksen avulla toivon voivani herättää oppilaissa kiinnostusta mediasisältöihin ja niiden käyttämiseen sekä erityisesti median tietoiseen pohdiskeluun. Toivottavasti kokemukset mediakasvatusprojektista näyttävät minulle tietä opettajana ja tarjoavat pohdinnan aiheita myös muille kasvattajille.

1.1 Käsitteenmäärittelyä

Median ja mediakasvatuksen kentällä käsitteen määrittelyä käydään koko ajan – käsitteet ja määrittelyt elävät ja uudelleenmuokkautuvat jatkuvasti keskusteluissa ja tulkinnoissa (Kupiainen & Sintonen 2009, 5). Luvussa 3 esitän kirjallisuuden avulla käsitykseni *medialukutaidosta* ja *mediakasvatuksesta*. Tiivistettynä ajatellen medialukutaito pitää sisällään sekä luku- että kirjoitustaidon: kaikki ne monimuotoiset tiedot, taidot sekä kyvyt, joita tarvitaan median käyttämiseen ja tulkitsemiseen (Buckingham 2003, 36).

Mediankäyttö käsitteenä viittaa konkreettisesti median käyttöön: valittuihin välineisiin ja sisältöihin sekä käytettyyn aikaan. Kuluttajien mediankäyttöä mitataan monin tavoin myös muiden kuin tieteentekijöiden toimesta: esimerkiksi Finnpanelin (2011) TV-mittaritutkimuksista saadaan kattavaa numeraalista tietoa muun muassa television katseluun käytetystä ajasta ja katsotuimmista ohjelmista eri ikäryhmissä. Käsitteenä mediankäyttö ei kuitenkaan huomioi yksilön tai ryhmän kulttuurista paikantumista mediaan eikä tarjoa mahdollisuuksia kiinnittää huomiota esimerkiksi mediataitoihin tai käyttämisen ja itse tuottamisen tapoihin.

Kotilainen (2009) esittää *mediasuhteen* puolestaan kuvaavan yleisöyttä: yleisön kulttuurista asemoitumista sekä vastaanottajana (*audience*) että toimijana (*public*). Käsitteen avulla saadaan ote yksilön tai ryhmän vuorovaikutussuhteeseen mediaan, jossa yleisöt kuluttajina, käyttäjinä ja itse tekijöinä toimivat (mt. 9). Kotilaisen (2009, 9) mukaan ”mediasuhteessa korostuu siis vuorovaikutteisuus, suhteissa oleminen median käytön tilanteissa”. Hänen mukaansa ”näissä tilanteissa vuorovaikutuksen osatekijöitä on useita, kuten valittu median käytön tapa tai muoto, käyttäjän mediataidot ja käytettävän median teknologia sekä ilmaisumuodot” (mt.).

Media toimii ihmisten elämässä monella tavalla myös osallistavana ja yhteisöllisenä tekijänä. Toisaalta sillä voi olla hyvinkin yksilöllisiä merkityksiä esimerkiksi identiteettityön kenttänä – refleksiivisenä tilana, jossa itseään voi peilata mediaan. Media rakentaa kulttuurista todellisuutta, mutta samalla myös henkilökohtaista. Yksilöiden ja ryhmien mediasuhteet ovatkin jatkuvasti muutostilassa: ne voidaan nähdä dynaamisesti konstruoituina neuvottelun ja kasvun kohteina, joihin vaikuttavat myös nopeat mediaympäristön muutokset. Tiedostava mediasuhde auttaa esimerkiksi tekemään tietoisia mediavalintoja omien tarpeiden ja taitojen pohjalta. (Mt. 10–13.) Tässä tutkimuksessa ekaluokkalaisten mediasuhdetta tutkitaan median käytön ja mediataitojen näkökulmasta. Tarkoituksena on hahmotella sitä, millainen ekaluokkalainen on median käyttäjänä ja tekijänä – ja millainen on hänen medialukutaitonsa.

2 LAPSUUS MEDIAKULTTUURISSA

Tämä luku koostuu median määrittelystä sekä aiemman lapsiin liittyvän mediatutkimuksen esittelystä. Luku avaa median merkitystä ja läpitunkevuutta nykymaailmassa sekä sen näkymistä lapsuudessa ennen medialukutaitoa ja -kasvatusta käsittelevään 3. lukuun siirtymistä.

2.1 Media todellisuuden rakentajana

Kasvattajan on tärkeää tiedostaa, mikä merkitys medially on lapsen elämässä. Median parissa vietetään paljon aikaa ja suuren osan maailmaa koskevista tiedoistamme saamme erilaisista mediaesityksistä (Buckingham 2003, 5). Elämämme on medioitunut: mediateknologioiden määrä on kasvanut ja sen myötä arkemme on entistä mediavälitteisempää. Enää harvat kokemuksemme kumpuavat muualta kuin mediakulttuurista. Media tuottaa arjen kokemusmaailmaan niin informaatiota, mielihyvää kuin yhteisöllisyyttäkin. Tiedonvälityksen rooli on edelleen tärkeä, mutta informatiivisuuden sijaan viihteellisyyden merkitys korostuu enenevästi. (Herkman 2005, 18–19; 218–219.)

Kun yhä useammat kokemuksemme todellisuudesta ovat median välittämiä, korostuu analyyttisen medialukutaidon merkitys. Media ei voi kuvata todellisuutta sellaisenaan, mutta se voi tuottaa käsityksiä maailmasta; todellisuudelle annettavat merkitykset muotoutuvat median kautta. (Mt. 19–20.) Median ja todellisuuden suhde on monisyinen – Herkmanin (2005, 20) mukaan ”todellisuuden rakentajana media on olennainen osa todellisuutta”. Mediaesityksiin liittyy representaation käsite, mikä viittaa juuri todellisuuden tuottamiseen ja uudelleen tulkintaan. Media ei presentoi todellisuutta, vaan representoi – esittää asian jonkinlaisena. (Mt. 219.)

Media valitsee tietyn näkökulman ja tarjoaa tiettyä sisältöä. Mediaesitys on tuotettu erilaisten valintojen kautta ja on näin ollen aina arvolutautunut. Valittu kerronnan näkökulma pyrkii tuottamaan valittuja ensisijaisia tulkintoja ja merkityksiä. Medially on kyky vaikuttaa yleisön merkitysmaailmoihin, rakentaa käsityksiä. Esimerkiksi politiikan voidaan nähdä tapahtuvan enemmän mediassa kuin Arkadianmäellä ja äänessä ovat enemmän henkilöt kuin asiat. Äänestäjät saavat valintansa tueksi lähinnä mediassa rakennetun kuvan niin politiikasta kuin poliitikoistakin. (Mt. 28; 106–107; 216–218.)

Media määrittelee todellisuuden myötä paitsi normeja, myös haluja, tarpeita ja toiveita (Lehtonen, luento 27.10.2010). Median mahti ei tietenkään ole yksioikoinen. Mediaesitykset

tarjoilevat erilaisia representaatioita, mutta niiden tulkinta on paljolti kiinni vastaanottajasta. Merkitykset muodostuvat juuri mediatuotannon, esitysten ja vastaanoton rajapinnassa (Herkman 2005, 218). Vastaanotossa puolestaan vaikuttavat vastaanottajan aikaisemmat tiedot ja tulkintakehykset. Representaatioita voi merkityksellistää hyvinkin henkilökohtaisella tasolla, jolloin mediavastaanotossa tähdelliseksi nousevat identiteetit.

Mielestäni median, todellisuuden ja merkitysten suhde onkin tärkeä huomioida jo varhaiskasvatuksesta ja alkuopetuksesta lähtien. Myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vaativat sitä: esimerkiksi kuvataiteen yhtenä tavoitteena 1.–4. vuosiluokalla on oppia ymmärtämään todellisen ja kuvitteellisen maailman eroja (POPS 2004, 237). Opettajalta tämä vaatii suhteen tiedostamista ja esiin nostamista. Mediakasvatuksellinen ote opetuksessa ei kuitenkaan välttämättä vaadi opetusteknologioiden tai mediasisältöjen erityistä hallintaa – media kietoutuu arkipäivään niin monella tavalla, ettei se voi olla kytkeytymättä koulupäivääankin. Mediakasvatusprojektissa mukana ollut luokanlehtori esittikin palautteenannossa osuvan kysymyksen: voiko olla jotain kasvatusta ilman, että se on mediakasvatusta?

2.2 Media ja identiteetit

Kun otetaan huomioon, miten kiinteästi media on lapsen arjessa ja kasvussa mukana, muodostuu sen merkitys myös tulkintaympäristönä tärkeäksi (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 22–23). Median rooli kaikenikäisten ihmisten identiteettityössä on korostunut – itseä ja muita määritellään sen avulla. Mediasta saatavat kokemukset ovat olennaisia identiteetin muodostumisessa (Suoninen & Modinos 2003, 9). Itseään voi peilata esimerkiksi julkisuuden henkilöihin. Median antamaa kuvaa voi ihailla tai siitä voi irtisanoutua: ”Tuollainen en ainakaan ole.” Mediassa tuotetaan erilaisia representaatioita muun muassa sukupuolesta, seksuaalisuudesta ja kansallisuudesta. Tarjonta on moninaista ja globaalia, ja representaatioiden valikoima on median avulla muodostunut hyvinkin laaja-alaiseksi. (Herkman 2005, 21; 230–232.) Toisaalta huomionarvoisia ovat myös ilmiöt ja identiteetin ainekset, joita mediassa ei käsitellä ja näytetä. Ottaen huomioon median ja identiteettien suhteen, nousee mielestäni erityisen kiinnostavaksi mainonta ja sen erityisluonne.

Mainokset tarjoavat kulutushyödykkeitä ja yrittävät edistää kulutuspäätösten syntymistä. Lapsen, varsinkin teini-ikäisen, on havaittu olevan olennainen vaikuttaja perheen kulutuspäätöksissä (ks. esim. Raijas & Wilska 2007), joten on ilmiselvää, etteivät mainokset jää nuorisolta huomiotta. Kuluttajuuteen liittyvien kysymysten pohtimisen lisäksi huomio kiinnittyy mainonnan tarjoamaan ihmiskuvaan. Mainokset muiden mediaesitysten ohella tarjoavat

rakennusmateriaalia identiteettityöhön (Mustonen 2005, 10). Mainonnan kohdalla on kuitenkin entistä tärkeämpi muistaa, millainen median ja todellisuuden suhde on: media ei toimi isona todellisuutta heijastavana peilinä, vaan osallistuu maailman rakentamiseen omalla tavallaan. Tämän halusin itsekin huomioda mediakasvatusprojektissani ja sisällyttää mediatunteihin mainosten tutkimista ja tekemistä.

Mediamailma voi toimia ratkaisevalla tavalla lapsen ja nuoren identiteettityössä; koko ajan ympäröivästä media-aineistosta löytää lukemattomia maailmankuvia, roolimalleja sekä ajatusmalloja työstettäväksi (mt.). Mainonta toimii tässä toisinaan räikeälläkin tavalla, tarkoituksenaan tietysti kuluttajien tavoittaminen ja tarpeisiin tai tunteisiin vaikuttaminen. Omaa ruumista koskeva minäkuva on usein lapsilla ja nuorilla herkässä kehitysvaiheessa ja hyväksyntää etsitään monin tavoin. Mediakuvastoissa erityisesti mainokset pyrkivät toisinaan synnyttämään ihmisessä kehollista tyytymättömyyttä tarjoten jopa konkreettisia ulkonäkömalloja. (Mt.) Alkuopetusikäisille suunnatussa media-aineistossa vaikuttaisi nimenomaan sukupuolten rakentuminen näkyvän vahvasti. Mediakasvatusprojektissa huomasimme esimerkiksi tytöille ja pojille tarkoitettuja leluja myös mainostettavan hyvin eritellysti.

Identiteettien rakentuminen tapahtuu samuuksien ja erojen kautta. Tuotetaan jokin samuus, jota voi tarkastella suhteessa toiseen. (Lehtonen, luento 13.10.2010.) Usein identiteettien yhteydessä puhutaan samastumisesta, mutta Herkman (2005, 185–187) käyttää identifikaation käsitettä sen sijaan; samastuminen viittaa liiaksi samaksi tulemiseen, kun taas identifikaatio tarkoittaa sekä samastumista että erottautumista. Mustonen (2001, 123–125) käyttää samastumisen käsitettä: hänen mukaansa identiteetin rakentumisessa samastumisella eli toisen tilanteeseen eläytymisellä on tärkeä merkitys. Samastuminen tarjoaa sijaiskokemuksia, joiden kautta koetaan erilaisia tunnereaktioita ja opitaan erilaisissa rooleissa toimimista.

Oman henkilökohtaisen identiteetin aineiden tarjoamisen lisäksi mediakulttuuri kertoo kansallisten identiteettien tarinaa. Samoin erilaisten ryhmien, yhteisöjen ja alakulttuurien identiteettitarinat muovautuvat mediassa. (Herkman 2005, 86–87.) Tietyn yhteisen todellisuustulkinnan, esimerkiksi *suomalaisuuden*, aikaansaaminen vaatii paljon symbolista toistoa: kuvia ja kertomuksia muun muassa taiteessa, populaarikulttuurissa ja seremonioissa. Tällaiseen toistotyöhön media on luonteeltaan hyvin soveltuva, kykenevä ja suuria yleisöjä tavoittava. Käsityksiin suomalaisuudesta esimerkiksi on lähtemättömästi vaikuttanut television kaikelle kansalle välittämät MM-jääkiekon kisat 1995. (Lehtonen, luento 13.10.2010.)

Identiteetit ovat enenevässä määrin valintojen ja kuluttamisen kohteita. Vastaanottajat voivat käyttää mediaa refleksiivisesti peilauspintanaan. (Herkman 2005, 232–233.) Rönnerbergin (1996) mukaan media ei olekaan passiivinen samastumiskohde, vaan se toimii identiteettien ja myös

mediasuhteen rakentumisessa aktiivisesti ja kaksisuuntaisesti: median äärellä ajatellaan, reflektoidaan ja käydään vuoropuhelua (ks. Koivusalo-Kuusivaara 2007, 75–77). Media vaikuttaa identiteetin rakentumiseen ja identiteetti puolestaan mediasuhteen rakentumiseen: identiteetin avulla suunnataan mediankäyttöä ja myös mediaviestien tulkintaa (ks. Mustonen 2001, 121–124). Kriittinen suhtautuminen mediaan vaatii paitsi median tuntemusta, myös hyvää minätietoisuutta. Jäsentynt identiteetti mahdollistaa erittelevämmän otteen mediaan ja auttaa suodattamaan havaintoja. (Mt. 123–125.) Oman identiteetin ja mediasuhteen tietoinen pohdiskelu ei ole yksinkertaista, mutta niiden huomioiminen opetuksessa voi kantaa hedelmää pitkällä tähtäimellä. Mediakasvatusprojektissa ekaluokkalaisten kanssa mediasuhdetta pohdittiin lähinnä omien mediavalintojen tasolla, mutta ylemmillä vuosiluokilla mahdollistuu myös kriittisempi erittely.

2.3 Lapset osayleisönä

Mediamaaailma on niin sanotusti fragmentoitunut: yhtenäiset arvoideologiset perustat ovat lähes kadonneet ja tarjolla on monenlaisia mediaesityksiä. On muodostunut erilaisia osayleisöjä, joille mediaa ja mainontaa kohdennetaan. Osayleisöt voivat jakautua esimerkiksi sukupuolen tai sukupolven mukaan. Näitä määriteltyjä yleisösegmenttejä ajatellaan paitsi yleisönä, myös tuotteena, jota voidaan markkinoida mainostajille. (Herkman 2005, 160–163.) Mainonnassa tämä jakautuminen eri yleisöihin on helppo havaita: naisten ja miesten aikakauslehdistä kiinnostuvat eri mainostajat ja lasten mediakulttuurissakin ilmiö on selkeä. Lastenohjelmien välisellä mainoskatkolla ei esimerkiksi ole vaikea päätellä, kohdennetaanko mainostettavaa tuotetta tyttö- vai poikakatsojille.

Osayleisöinä lapset ja nuoret hajaantuvat edelleen ja muodostavat muun muassa monta ikäryhmää. Esimerkiksi Yleisradion sisältöoppaan (2010) mukaan YLEllä on lapsille kolme eri kategoriaa ja ohjelmaympäristöä: pienet lapset, koululaiset ja teinit. Lasten potentiaali kulutusyhteiskunnan jäsenenä onkin huomattu. Sanoma Magazines Finlandin julkaiseman Yippee-tutkimuksen (2008) mukaan lapset ja nuoret ovat itsenäisiä, ostokykisiä kuluttajia. Lapset itse arvioivat olevansa harkitsevia kuluttajia, mutta kuitenkin puolet lapsista uskoo mainosten vaikuttavan heidän ostopäätöksiinsä (mt.). Tämä yhdistelmä varmasti houkuttelee myös mainostajia. Osittain tästä syystä myös lasten oman yleisöyden havainnointi oppilaiden kanssa onkin mielestäni olennaista.

Lapsia pidetään yleisösegmenttinä erityisenä. Esimerkiksi kuluttajansuojalaissa lapset ovat erityisasemassa, sillä heitä pidetään markkinoinnin vaikutuksille alttiimpina (Kuluttajavirasto

2004). Tämä johtunee varmasti lasten kognitiivisen kehityksen tasoista. Esimerkiksi lasten kyvykkyydestä erottaa tosi ja keksitty toisistaan on tuotettu ristiriitaista tutkimustietoa (Herkman 2005, 178–179). Buckinghamin (2003, 43) kirjallisuuteen pohjautuvan käsityksen mukaan mediaesityksestä riippuen noin viiden vuoden iässä lapsi voi erottaa faktan ja fiktion. Tutkimustiedon valossa lapset ymmärtävät eron jo varhain, mutta mediataidosta ollaan kuitenkin huolissaan. Olennaisempaa ehkä olisi tämän eron ja median ja todellisuuden suhteen tiedostaminen ja tunnistaminen. Toden ja kuvitellun ero ja määrittely kun ei myöskään ole yksioikoista, mikä kävi ilmi projektissakin, kun luokittelimme ekaluokkalaisten kanssa erilaisia mediakuvia (ks. luku 5.2.1).

Median kehityskulut itsessään luovat omat haasteensa. Media on suurelta osin viihteellistynyt ja keskittynyt elämyksellisyyteen. Eri genret ovat liudentuneet niin teknologian puolella kuin sisällöntuotannossakin. Tiukkoja rajoja mediavälineiden tai mediaesitysten välille voi olla vaikea asettaa. Tämä on osaltaan aiheuttanut myös sen, että faktan ja fiktion rajat ovat hämärtyneet. (Herkman 2005.) Mediaesitysten käydessä yhä monitulkintaisemmiksi ja -muotoisemmiksi, muodostuu vaade lasten medialukutaitoisuudelle kovemmaksi. Esimerkiksi erilaisten reality-ohjelmien tulkinnassa on osattava huomioida median representoiva luonne.

Mediamailmassa myös sisällöt, joita ei suoraan ole tarkoitettu lapsille, voivat helposti tavoittaa nuoren kuulijan, katsojan tai käyttäjän. Lapsen suojaaminen haitallisilta sisällöiltä on osa mediakasvatusta. Media-aineistoa tulee tarjolla lapsille toki ikätasoa ajatellen, mutta mielestäni suojelemistakin tärkeämpää on lapsen kasvattaminen vastuulliseksi ja ajattelevaksi mediatoimijaksi. Juuri tältä kannalta yhdeksi mielenkiintoiseksi median – ja mediakasvatuksen – osa-alueeksi nousee jo mainittu mainonta. Mainonnan muotojen moninaistuminen, esimerkiksi mediasisältöjen kaupallistuminen, tuotesijoittelu ja brändit, vaativat vastaanottajaltaan lukutaitoisuutta. Tämä huomioitiin myös projektissa: mediatunneilla harjoittelimme ekaluokkalaisten kanssa erottamaan mainontaa muusta sisällöstä mediaympäristöä tutkimalla.

2.4 Lasten ja median tutkimuksesta

Keskustelua ja tutkimuksia lasten mediankäytöstä tehdään aktiivisesti. Toisinaan puhe on hyvinkin arvolatautunutta, välillä myös kielteisellä tavalla. Puheenvuoro annetaan usein aikuisille ja näkökulma on helposti lastensuojelullinen. (Valkonen, Pennonen & Lahikainen 2005.) Eritoten digitaaliset pelit ovat saaneet osakseen tuomitsemista ja halveksuntaa (Matikkala & Lahikainen 2005). Median rooli yhtenä arjen oppimisympäristönä on kuitenkin nostattanut myös puolestapuhujia. Osa vanhemmistakin pitää lasten median käytössä tärkeänä juuri oppimista

(Noppari, Uusitalo, Kupiainen & Luostarinen 2008, 156; Rideout & Hamel 2006, 14–16). Omassa tutkimuksessani korostuu paitsi median rooli oppimisympäristönä koulussa myös siitä viestittäminen kotiin. Projektissa pyrittiin osallistamaan vanhempia lapsen mediankäytön pohtimiseen kotitehtävien avulla sekä tuomaan kotiväelle näkyväksi lasten omaa ilmaisua ja mediatuotantoa.

Mediatutkimuksia, joissa tutkimuskohteena on pienten lasten mediasuhde, on edelleen suhteellisen vähän. Tutkimuksia myös toteutetaan usein aikuisten kautta eikä lapsilta itseltään aineistoa keräten. (Walamies 2011b.) Tähän haasteeseen pyritään osaltaan vastaamaan tällä tutkimuksella. Mediateknologian ja -ympäristön muutosten ollessa nopeita, ajantasaista tietoa ja tutkimusta tarvitaan koko ajan. Lapsuustutkimus, keskittyen nimenomaan kuulemaan lapsia omasta mediaympäristöstään ja -suhteestaan, on Kupiaisen (2009, 169) mukaan vasta alussa. Sille on kuitenkin tarvetta, sillä mediankäyttö länsimaissa alkaa heti vauvaiässä – ja jo hyvin pienillekin lapsille media on merkityksellinen nautinnon ja oppimisen lähde (Walamies 2011a).

Lasten mediasuhteessa on suuri rooli paitsi mediaympäristöllä, niin myös kodilla ja läheisillä sosiaalisilla vuorovaikutussuhteilla. Mediasuhteessa korostuu pelkän mediankäytön ohella median merkitys ja rooli lapsen elämässä (Koivusalo-Kuusivaara 2007, 33). Lasten mediasuhdetta kulttuurisena ja sosiaalisena konstruktiona on kuitenkin tutkittu vähemmän kuin esimerkiksi mediankäyttöä. Seuraavaksi esitellään tutkimustietoa lähinnä lasten mediaympäristöstä sekä mediataidoista, erityisesti Lasten mediabarometri 2010 -tutkimuksen sekä Lasten mediaympäristö muutoksessa -pitkittäistutkimuksen avulla.

Molemmissa tutkimuksissa mainitsemisen arvoista on se sama piirre, että ne eivät jää tilastolliselle tasolle vaan pyrkivät saamaan lapsen oman arjen näkyviin ja äänen kuuluviin. Samoin omassa tutkimuksessani oli tarkoitus kerätä tietoa juuri lapsilta itseltään ja pyrkiä tavoittamaan lasten itsensä merkityksellistämää mediaa. Kaikkia näitä tutkimuksia näyttävät yhdistävän monipuoliset aineistonkeruumenetelmät, kuten haastattelut, kyselyt sekä havainnoinnit ja erilaiset tehtävät. Tämä mahdollistaa aidosti toimijuuden ja äänen antamisen lapselle.

Lasten mediabarometri 2010 -tutkimuksessa kerättiin tietoa alle 8-vuotiaiden mediankäytöstä ja mediasuhteesta. Pienten lasten mediankäyttöä tutkittiin haastattelemalla ja havainnoimalla sekä vanhemmilla teetetyn kyselyn avulla. Tutkijat haastattelivat ja havainnoivat 36 lasta, josta raportoi Terhi Walamies sekä keräsivät kyselylomakkeen 743 perheeltä, minkä tuloksia selostaa Annika Suoninen. Tutkimuksessa myös kehitettiin metodeja lasten tutkimiseen ja metodikokeiluna yläkouluikäiset tukioppilaat haastattelivat 55 iältään 7–8-vuotiasta lasta. (Kotilainen 2011.)

Lasten mediaympäristö muutoksessa -tutkimuksessa kartoitettiin eri ikäisten lasten ja

nuorten mediankäyttöä ja mediaympäristöä. Pitkittäistutkimuksen ensimmäinen aineisto kerättiin 2007. Tutkimukseen osallistui tällä ensimmäisellä tutkimuskierroksella yhteensä 56 lasta, iältään 5-, 8-, 11- ja 14-vuotiaita. Tutkimuksen monipuolisena aineistona kerättiin mediapäiväkirjoja, media-aiheisia tehtäviä, teemahaastatteluita ja taustatietolomakkeita. (Noppari, Uusitalo, Kupiainen & Luostarinen 2008.)

Lasten mediaympäristö muutoksessa -tutkimushankkeen toisen kierroksen aineisto on kerätty 2010. Toisella kierroksella tutkimukseen osallistui 60 lasta. 8-, 11- ja 14-vuotiaiden ryhmät ovat suurimmaksi osaksi samat kuin ensimmäisellä tutkimuskierroksella. Uutena tutkimusaineistona edellisten lisäksi käytettiin mediakuvastoa. Tutkimusraportti (Uusitalo, Vehmas & Kupiainen 2011) keskittyy kuvaamaan mediaympäristössä tapahtuneita muutoksia kuluneen kolmen vuoden aikana. Tavoitteena on hahmottaa muutoksia lasten välineellisessä mediaympäristössä, sosiaalisessa mediaympäristössä sekä kulttuurisessa ja kaupallisessa mediaympäristössä ja lisäksi muutoksia lasten mediakompetenssissa.

2.4.1 Median rooli arjessa

Media on useiden tutkimuksen (Pohjola & Johnson 2009, Uusitalo ym. 2011) mukaan hyvin kiinteä osa lasten arkea lomittuen muuhun toimintaan. Muutoksia mediankäyttöön tulee esimerkiksi lapsen iän myötä sekä tarjolla olevien sisältöjen kautta. Mediankäyttöä ohjaa eritoten tarjonta. Myös yleiset trendit ja läheisten mielipiteet vaikuttavat; sisarukset, vanhemmat ja kaverit saattavat suositella erilaisia sisältöjä. Kehittyvät taidot ja muuttuva mediamaku näkyvät mediavalinnoissa ja toiminnassa. Merkittävin tekijä median käytön muutoksissa onkin lapsen kasvu ja kehitys. Iän myötä median käyttöön liittyvät rajoitukset muuttuvat ja tarjonta ja mahdollisuudet lisääntyvät – näin ollen lapsen oma mediamaku alkaa yksilöllistyä ja itsekontrollin rooli korostua. (Uusitalo ym. 2011.) Myös omassa projektissani ja aineistossani ekaluokkalaisten mediamaku näkyy jo yksilöllistyvänä ja toisistaan eriytyvänä (ks. luvut 5.1.1 ja 5.2.2).

Monet mediasisällöt toimivat Uusitalon ym. (2011, 34–39) mukaan myös niin sanotusti lapsen kasvun peilinä: osa sisällöistä voidaan tulkita pienten lasten puuhiksi ja etsiä haastavampaa mediatekemistä. Lasten lehdistä vaihdetaan nuorten lehtiin ja Pikku Kakkosesta Salattuihin elämiin. Tämä kenties aiheuttaa tutkimuksiin myös sen, että toisinaan lapset saattavat peitellä jonkin mediasisällön käyttöä ja kertoa käyttävänsä jotakin muuta, jotteivät leimaantuisi lapsellisiksi. Toisaalta mediasisällöistä löytyy myös monitulkintaisia vaihtoehtoja, jotka saattavat pysyä suosikkeina ja identiteettityön välineinä vuodesta toiseen, kuten Aku Ankka tai Simpsonit (mt. 38–39).

Median rooli on toimia paitsi viihdyttäjänä ja tiedonantajana niin myös päivärutiinien rakentajana. Tutkimuksissa (Noppari ym. 2008, Uusitalo ym. 2011) korostuu median käytön sosiaalinen funktio: media yhteisenä ajanvietteenä. Media näkyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, esimerkiksi keskusteluissa ja leikeissä sekä median yhteisenä käyttönä. Television ja elokuvien katselu on usein sosiaalista toimintaa, jota tehdään yhdessä perheen kanssa. Perheessä mediasisällöt, kuten uutiset tai jännittävät ohjelmat myös puhuttavat, samoin mediankäyttöön liittyvät säännöt. Kaveripiirissä jutellaan peli- tai katselukokemuksista. Pelejä myös pelataan kaveri- tai sisarusporukalla, fyysisesti yhdessä tai internetin kautta. (Mt.) Median yhteisöllistä luonnetta halusin tuoda esiin myös omassa projektissani: opetusjakson aikana oppilaat saivat esimerkiksi pelata ja jutella televisionkatsomiskokemuksistaan yhdessä.

2.4.2 Mediankäyttö

Tutkimusten (Noppari ym. 2008, Suoninen 2011) mukaan lastenhuoneet ja kodit ovat hyvin mediavarusteltuja. Lasten omista huoneista löytyy paitsi mediavälineitä, myös muita mediatuotteita, ja lasten käytössä olevien välineiden määrä kasvaa tyypillisesti iän myötä. Lasten mediabarometrissa (Suoninen 2011, 17) kerätyn vanhempien kyselylomakkeen perusteella 7–8-vuotiaiden huoneista löytyy musiikinkuuntelulaite 63 prosentilla, televisio 20 prosentilla ja jokin pelilaite (esim. tietokone, peli- tai käsikonsoli) 41 prosentilla. Mediavälineiden saatavuus on kuitenkin sukupuolittunutta: pojilla on tyttöjä useammin välineitä omassa huoneessaan (mt.).

Mediavälineiden käyttöön ja saatavuuteen vaikuttaa lasten iän lisäksi teknologinen kehitys. Esimerkiksi kännykän asema on kasvanut ja monipuolistunut huomattavasti. Kun vuonna 2007 kerätyssä aineistossa (Noppari ym. 2008, 37) oma matkapuhelin oli 43 prosentilla 8-vuotiaista lapsista, niin vuonna 2010 kerätyssä aineistossa (Uusitalo ym. 2011) se löytyy yhtä lukuun ottamatta kaikilta haastatelluilta 8-vuotiailta. Suonisen (2011, 36) aineistossa oma kännykkä on yhteensä 88 prosentilla 7–8-vuotiaista. Myös kännykän rooli ajanvietemediana on entisestään korostunut: sen käyttö esimerkiksi pelaamiseen, valokuvaamiseen ja musiikinkuunteluun on tärkeää erityisesti nuorille. Pienemmillä lapsilla kännykkä on enemmänkin väline tavoittamiseen ja vapaaseen pelailuun. (Uusitalo ym. 2011, 81–89.) Viikoittain 7–8-vuotiaista 85 prosenttia käyttää puhelinta yhteydenpitoon, 48 prosenttia pelaamiseen, 28 prosenttia valokuvaamiseen ja 25 prosenttia musiikinkuunteluun (Suoninen 2011, 37).

Digitaalisia pelejä 7–8-vuotiaista pelaa 89 prosenttia ainakin joskus ja vähintään kerran viikossa kolme neljäsosaa. Pelejä pelataan tietokoneella, pelikonsoleilla sekä kännykällä. Pelaajia tuon ikäisissä pojissa ja tytöissä on lähes yhtä paljon, mutta pojat pelaavat hieman useammin sekä

säännöllisemmin ja aloittavat pelaamisen nuorempana. Lähes kaikissa perheissä pelaamista rajoitetaan jonkinlaisin säännöin. (Suoninen 2011, 30–32; 35–36.) Myös perinteiset mediat ovat säilyttäneet suosionsa. Mieluisimpia pelejä Nopparin ym. (2008) tutkimille 8-vuotiaille lapsille olivat nettipelien ja kännykkäpelien ohella lautapelit.

Tutkimuksiin (Noppari ym. 2008, Suoninen 2011) osallistuneet lapset ja nuoret ovat ahkeria lukijoita, eritoten kirjojen mutta myös lehtien. Lastenlehtien lisäksi luetaan hieman sanomalehtiä. Kirjoja ja lehtiä lukevat viikoittain kaikki 7–8-vuotiaat. Päivittäin kirjoja lukee 65 prosenttia ja lehtiä 26 prosenttia ikäkauden lapsista. (Suoninen 2011, 38–40.) Kirjojen ohella käytetyin mediaväline alle 8-vuotiaille on televisio, jota katsotaan noin 1–2 tuntia päivässä (Noppari ym. 2008, Uusitalo ym. 2010). Kaksi kolmasosaa 7–8-vuotiaista katsoo televisiota päivittäin ja lähes kaikki viikoittain (Suoninen 2011, 43–44). Medioista myös musiikki saa tärkeän sijan, mutta nuoremmilla lapsilla musiikkivalinta on usein jonkun toisen tekemä. Kouluikäisiä kiinnostaa lastenmusiikin lisäksi selkeästi jo myös nuorisomusiikki. (Noppari ym. 2008, Walamies 2011a.) Tietokoneetkin näkyvät pienten lasten arjessa, mutta esimerkiksi internetin käyttö lisääntyy selkeästi vasta vanhemmiten.

Uusitalon ym. (2011) aineistossa tietokonetta käyttää jokainen 8-vuotias, joista puolet itsenäisesti. Walamiehen (2011a, 49) haastattelemista ja havainnoimista lapsista nuorin itsenäinen internetinkäyttäjä oli 5-vuotias. Välineelliset mahdollisuudet tähän ovatkin melko hyvät: Lasten mediabarometrin (Suoninen 2011, 16) mukaan 48 prosentissa perheistä lapsen käytössä on tietokone ja 44 prosentissa internetyhteys. Internetiä käyttää 7–8-vuotiaista ainakin joskus 84 prosenttia ja sen käyttöä rajoitetaan jonkinlaisin säännöin lähes kaikissa perheissä (mt. 25; 29–30). Usein tietokoneen käyttö on sosiaalista toimintaa muiden kanssa ja mieluiten 7–8-vuotiaat käyttäisivätkin internetiä ja pelaisivat nimenomaan toisten lasten kanssa (mt. 28–29; 33–34).

Pääasiassa internetiä käytetään nettipelien ja lastenohjelmien sivuilla vierailemiseen, mutta myös videoiden katselu esimerkiksi Youtuben kautta on yleistä. Sosiaalisen viestinnän keinojen, kuten sähköpostin ja pikaviestinten käyttö on alle 8-vuotiaille vielä vähäistä. Erilaisten sosiaalisten medioiden (esimerkiksi verkostopalvelut, kuvagalleriat ja keskustelufoorumit) käyttö lisääntyy vasta vanhemmiten. Kuitenkin erilaiset suomenkieliset lapsille suunnatut nettipeliyhteisöt ovat 7–8-vuotiaillakin jo jonkin verran käytössä, ja niistä suosituimpana mainitaan *Panfu*-yhteisö. (Suoninen 2011, Uusitalo ym. 2010.)

Tutkimuksissa (Noppari ym. 2008, Uusitalo ym. 2011, Suoninen 2011) näkyy koulun aloittamisen myötä selkeä murros mediankäytössä ja mediamaussa. Samalla kun pelaaminen, internet sekä kännykkä astuvat vahvemmin lapsen elämään, vaihtuvat mediasisällötkin iltasaduista ja lastenjutuista itsenäisempään koululaiskäyttöön. Television lastenohjelmat pitävät vielä pintansa,

mutta koko perheen viihdeohjelmat alkavat kiinnostaa yhä enemmän. Pikku Kakkosta ei moni enää katso, mutta YLE TV2:n koululaisille suunnattua Galaxia muutama sekä vielä useampi MTV3-kanavan lastenohjelmia sekä Sub-kanavan nuortenohjelmia.

Vuonna 2007 kerätyn aineiston (Noppari ym. 2008) mukaan alle 8-vuotiaiden suosituimpia mediasisältöjä ovat viihteelliset televisio-ohjelmat, erityisesti nuoremmilla kotimaiset lastenohjelmat. 8-vuotiaita kiinnostavat myös urheilu- ja viihdeohjelmat sekä draamasarjat ja nuorille suunnatut ohjelmat, kuten Idols-laulukilpailu. Myös Lasten mediabarometrin (Suoninen 2011, 20) mukaan 7–8-vuotiaiden lasten seuratuimpia televisio-ohjelmia ovat lasten makasiiniohjelmat ja animaatiot. Jännittäviä draamaohjelmia ei seurannut käytännössä kukaan tutkituista. Ohjelmissa, samoin kuin peleissä, näkyy profiloitumista tyttöjen ja poikien välillä. 7–8-vuotiaat pojat seuraavat urheiluohjelmia enemmän kuin tytöt ja tytöt puolestaan enemmän lasten makasiiniohjelmia (mt.).

Monissa tutkimuksissa (Kotilainen 2011, Noppari ym. 2008, Uusitalo ym. 2011) on tullut ilmi selkeä sukupuolittuneisuus mediasisältöjen suhteen. Esimerkiksi Uusitalon ym. (2011) tutkimuksessa 8-vuotiaita tyttöjä kiinnostivat lukemistoissa Prinsessa-lehti ja Barbie-lehti, kun pojat suosivat humoristisia kirjoja ja sarjakuvia, kuten Kapteeni Kalsaria. Peleissä pojat puolestaan valitsivat usein väkivaltaisempia ja toiminnallisempia sisältöjä kuin tytöt. Mediasisällöt eriytyvät sukupuolen mukaan jo varhain ja lapset itse ovat hyvin tietoisia omalle sukupuolelleen ja iälleen soveltuvista sisällöistä. Tällaiset mediasisällöt toimivat omalta osaltaan identiteettityössä rakennusmateriaalina. (Uusitalo ym. 2011, 67–68.)

Omassa tutkimuksessani sukupuoli ei saa vahvaa asemaa: projektiin osallistuneen tyttövaltaisen luokan tuottamassa aineistossa sukupuolten välisiä eroja ei ole mielekästä tutkia, mutta toisaalta tilanne ei voi olla vaikuttamatta tutkimustuloksiin ja esimerkiksi luokan käytetyimpiin mediasisältöihin. Ilmiö näkyy myös arjen toiminnassa, kuten medialeikeissä. Nopparin ym. (2008, 58) tutkimukseen osallistuneista 5-vuotiaista noin 77 prosenttia ja 8-vuotiaista 64 prosenttia kertoo leikkivänsä medialeikkejä, jotka liittyvät usein hahmoihin tai tapahtumiin. Usein poikien toiminnallisissa medialeikeissä taistellaan, kun tyttöjen leikit liittyvät ihmissuhteisiin ja eläimiin. Uudemman tutkimuskierroksen (Uusitalo ym. 2011) tulokset vahvistavat edellisen antia: poikien leikeissä näkyvät seikkailu ja taistelu, tytöillä hoivaavat roolileikit esimerkiksi barbinukkejen tai eläinhahmojen kanssa. Vanhempia tyttöjä kiinnostavat myös kykyjenetsintäkilpailut.

2.4.3 Aktiivinen mediasuhde mediapelkojen käsittelyssä

Valkonen, Pennonen ja Lahikainen (2005) esittelevät artikkelissaan ”Lasten hyvinvointi ja media kulttuurisessa ja yhteiskunnallisessa kontekstissa” -hankkeessa kerättyä tutkimusaineistoa, jossa haastateltiin 5–6-vuotiaita lapsia suhteesta televisioon. Tutkimuksen mukaan lapset viettävät television edessä 1,4 tuntia. Artikkelissa lapsen mediasuhde näyttäytyy valintojen tekemisen kautta. Televisionkatsojana lapsen suhde on hyvin aktiivinen: lapsi tekee valintoja niin sisältöjen kuin katsomisenkin suhteen oman kiinnostuksensa mukaan – kanavat vaihtuvat tai vastaanotin suljetaan (mt. 67).

Valkosen ym. (2005) artikkelissa todetaan lapsen hakevan omia rajojaan valitsemalla myös jännittäviä ohjelmia. Myös Lasten mediaympäristö muutoksessa -tutkimuksen (Noppari ym. 2008, Uusitalo ym. 2011) mukaan lapset hakevat mediasisällöistä positiivista jännitystä ja kaipaavat esimerkiksi peleihin haastetta ja kilpailua luovia elementtejä. Joitain sisältöjä saatetaan luokitella pienempien lasten jutuiksi ja tästä syystä etsitään haastavampia mediasisältöjä (Uusitalo ym. 2011, 35–36). Tästä huolimatta valtaosalle 5- ja 8-vuotiaista televisio-ohjelmat kääntyvät usein pelottavaksi kokemukseksi. Pelon tunteen kokemukset kuitenkin vähenevät iän myötä.

Valkosen ym. (2005) mukaan hyvän ja pahan sekä myönteisten ja kielteisten tunteiden vuorottelu on olennaista lapsen katselukokemuksessa. Pelottavalla tai jännittävällä ohjelmalla voidaan tavoitella uskallusta – uskaltaminen vahvistaa minä-pystyvyyden tunnetta. Sopiva jännitys voi kuitenkin muuttua liian pelottavaksi, etenkin jos ohjelman sisällä ei pyritä poistamaan pelkoja, mikä on tyypillistä joillekin aikuisten ohjelmille. Realistista väkivaltaa esittävät ohjelmat, kuten uutiset, eivät näyttäydy lapsikatsojalle samanlaisena kuin oletetulle aikuisyleisölle.

Tutkimuksessa (Valkonen ym. 2005) haastatellut lapset muistivat hyvin realistisesti esitettyjä väkivaltaisista kohtauksista, kuvasivat niitä tarkasti ja kokivat ne pelottavina. Mielikuvituksen tuotteena esitettyä väkivaltaa (esim. piirroshahmojen välinen kamppailu) lapset eivät pitäneet niin ahdistavana. Jälkikäteen lapset työstävät mediaesityksiä monin tavoin: ohjelman hahmot ja tapahtumat voivat siirtyä leikkeihin tai uniin. Television anti voi näyttäytyä positiivisesti tai negatiivisesti: esimerkiksi uuden oppimisena, myönteisen tai kielteisen mallin tai tavan omaksumisena, sankariunena tai painajaisena.

Tutkijoiden (Valkonen ym. 2005) mukaan ohjelmasisällöistä ei voikaan vetää suoria johtopäätöksiä, vaan median merkityksiä täytyisi tutkia lapsen arjessa – sisällön lisäksi lapsen sosiaalinen ympäristö ja tulkintataidot vaikuttavat kontekstissa, jossa mediasuhdetta tarkastellaan. Median opit näyttäytyvät sekä uhkina että mahdollisuuksina, ja niiden selvittämiseksi ei voi kuin asettua kuuntelemaan lasten kokemuksia. Toisaalta tukea tarvitsevat myös vanhemmat: Walamiehen

(2011b) tutkimuskatsauksessa esiteltyjen tutkimusten mukaan vanhemmat rajoittavat lasten mediankäyttöä jonkin verran, mutta tarvitsisivat lisää tietoa esimerkiksi ikärajoista ja lapsen tasapainoisen mediasuhteen tukemisesta.

2.4.4 Mediataidot

Lapset oppivat mediasta ja median avulla hyvin nuoresta iästä lähtien. Erilaisten laitteiden käyttötaito näkyy ilmiselvästi, mutta medially on roolinsa myös esimerkiksi identiteetin ja kielenkehityksessä. Lapset muun muassa oppivat uusia sanoja ja muistavat ulkoa erilaisia lauluja ja mainoksia. Pelit puolestaan voivat kehittää ratkaisutaitoja ja pitkäjännitteisyyttä, mutta myös tuottaa onnistumisen kokemuksia identiteetin vahvistumisen tueksi. (Walamies 2011a, 52.) Median parissa tarvittavat mediataidot eivät näin ollen liitykään vain välineiden käyttötaitoon. Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -julkaisu (2011) esimerkiksi määrittelee mediataitojen osa-alueiksi luovat ja esteettiset taidot, vuorovaikutustaidot, kriittiset tulkintataidot sekä turvataidot.

Lasten mediaympäristö muutoksessa -tutkimuksen ensimmäisellä kierroksella (Noppari ym. 2008) lapset arvioivat omia mediataitojaan. Lapset arvioivat olevansa vanhempiaan taitavampia mediankäyttäjiä ja kertovat opastavansa vanhempia mediateknologian käytössä. Toisaalta myös vanhempien ohjastusta tarvitaan. Pienemmät lapset osaavat käyttää esimerkiksi televisiota, mutta tarvitsevat apua tietokoneen käytössä muun muassa kirjautumisen kanssa. Teknisten taitojen ohella tutkimuksessa selvitettiin tiedonhaun taitoja. 11- ja 14-vuotiaat osaavat *googlettaa* ja käyttää Wikipediaa, mutta tiedon luotettavuutta ei juuri arvioida eikä osata kyseenalaistaa sisältöjä tai lähteitä. Osa nuorista arvioi luotettavuutta vain ulkoisten kriteerien, esimerkiksi internetsivujen ulkoasun perusteella. Tutkittujen nuorten käsitykset internetturvallisuudesta vaihtelevat. Osa on hyvin perillä mahdollisista internetin vaaroista, kuten haittaohjelmista tai haitallisista sisällöistä.

Toisen tutkimuskierroksen (Uusitalo ym. 2011) mukaan vanhemmat kiinnittävät huomiota internetturvallisuuteen rajoitusten ja keskustelun avulla. Pienten lasten nettikäyttöä rajoitetaan selkeästi ja konkreettisin keinoin, mutta iän myötä luotetaan nuorten toimivan annettujen ohjeiden avulla oikein. Internetiin tuotetaan myös jonkin verran omia mediasisältöjä. Nuoremmilla lapsilla sisällöntuotanto on vielä vähäistä, mutta jo 11- ja 14-vuotiaista valtaosa osallistuu myös itse tuottamalla. Lapset ja nuoret muun muassa luovat pelihahmoja ja omia profiileja, lataavat kuvia sekä kommentoivat toisten tekstejä ja kuvia. Muutamat myös julkaisevat omia videoita tai pitävät blogia. Nuoret valmistavat enemmänkin materiaalia, mutta eivät välttämättä julkaise kaikkia tuotoksiaan. (Mt. 98–104.)

Toisella tutkimuskierroksella (Uusitalo ym. 2011) keskityttiin erityisesti mediankäytön

sosiaalisiin ulottuvuuksiin. Mediavälineitä opitaan käyttämään kotona seuraamalla ja osallistumalla – vanhemmat tai sisarukset saattavat myös tarkoituksella opettaa perheen nuorimpia esimerkiksi tietokoneen käytössä. Kaveripiirissä tiedon jakaminen ja toisilta oppiminen on myös merkittävää. Koulussa tai opettajan toimesta tapahtunutta mediaan liittyvää oppimista lapset ja nuoret sen sijaan mainitsevat harvoin. Tutkimuksen (Uusitalo ym. 2011 134–136) lapset ja nuoret eivät edes odota paljoa mediaopetukselta, mutta toivovat lisää pelejä. Medialukutaito näyttääkin rakentuvan arkipäivän käytänteissä ja tilanteissa (mt. 119).

Aloittaessani projektia 1. vuosiluokan syksyllä pohdin erityisesti luku- ja kirjoitustaidon yhteyttä mediataitoihin. Walamiehen (2011a, 51) haastattelemista lapsista vasta 8-vuotiaat tytöt kertovat käyttävänsä tekstiviestejä, vaikka matkapuhelin saatettiin saada jo aiemmin. Hänen aineistostaan löytyy myös 7-vuotias poika, joka ei tekstiviestejä vielä osannut lähettää, mutta sen sijaan hän osasi ottaa videoita ja valokuvia kännykällä. Lukutaito näyttää siis liittyvän monin tavoin median käyttöön, mutta aloittelevalle lukijalle jäljelle jää kuitenkin vielä monta välinettä, sisältöä ja tapaa käyttää mediaa hyödyksi.

2.4.5 Mainonnan lukutaito

Kota-ahon (2009) pro gradu -työssä selvitettiin 1. ja 5. luokkalaisten oppilaiden kykyä ymmärtää mainonnan suostuttelevaa luonnetta. Tutkimuksessa haastatelluista kuudesta ekaluokkalaisesta kaksi osasi kertoa mainoksen roolista ostopäätöksen houkuttimena, mutta yksikään ei osannut päätellä mainoksen tekijää. Sen sijaan ekaluokkalaiset tunnistivat mainosten sukupuolittuneet kohderyhmät ja osasivat kuvailla mainoksia siinä esitetyn tuotteen tai toiminnan kautta. Kaikki haastatellut osoittivat ymmärtävänsä jollakin tavalla mainonnan kaupallista luonnetta.

Lasten mediaympäristö muutoksessa -tutkimuksen (Noppari ym. 2008) mukaan 5-vuotiaat pohtivat, tapahtuvatko televisiossa nähdyt oikeasti, mutta 8-vuotias jo tietää, ettei esimerkiksi Salatut elämät ole totta. Tutkituissa perheissä pienten lasten kanssa pelkoa aiheuttaneesta ohjelmasta keskusteleminen ja aiheen tutkiminen auttoivat faktan ja fiktion rajan hahmottamista. Vanhemmat lapset erottavat jo paremmin toden ja keksityn. 11- ja 14-vuotiaat esimerkiksi osaavat tehdä eron iltapäivälehtien viihteellisuuden ja liioittelun ja uutisoivien päivälehtien välille. (Mt.)

Toisella tutkimuskierroksella (Uusitalo ym. 2011) virtuaalikuluttaminen näkyy yhä enemmän. Esimerkiksi erilaiset nettipeliyhteisöt, joissa virtuaalirahaa saa ilmaiseksi tai jäsenyyden maksamalla, vaativat käyttäjiltään entistä enemmän medialukutaitoisuutta. Tutkimusten mukaan ennen kouluikää lapsi ei välttämättä erota mainosta muusta mediasisällöstä (ks. Salokoski & Mustonen 2007, 38–39). Lapset oppivat ymmärtämään mainosten tarkoituksiperän noin 8-vuotiaina ja

vasta noin 12-vuotiaana suhtautumaan kriittisesti markkinointiin. Uusmedian mainontakeinoja, kuten internetsisältöihin sekoittuvia kaupallisia viestejä, voi lapsen kuitenkin olla hankala sisäistää vanhempanakaan. (ks. Salokoski & Mustonen 2007, 38–41.)

Nopparin ym. (2008) tutkimat 11- ja 14-vuotiaat ymmärsivät mainosten tarkoituksen, mutta 14-vuotiaatkaan eivät osanneet kritisoida mainonnan stereotypioita tai alitajuista vaikuttamista. Tutkimuksen mukaan mainoksissa lasten huomio kiinnittyy helposti visuaaliseen näyttävyyteen ja humoristisiin viesteihin. Vanhempien lasten mielestä osa mainoksista on ärsyttäviä ja niitä yritetään tietoisesti välttää. Pienemmät lapset puolestaan suhtautuvat mainoksiin aika varauksettomasti ja lukevat erityisen mielellään lelukuvastoja. (Mt.)

Lastenhuoneista löytyy paljon media-aiheisia brändejä ja brändikuluttamista tarjoillaan lapsille pienestä pitäen monenlaisten tuoteperheiden muodossa (Uusitalo ym. 2011, 113–116). Tärkeään lempihahmoon liittyvät oheistuotteet voivat muodostua lapsille olennaisiksi, eivätkä nuorimmat pysty liittämään brändeihin aikuisten mielissä negatiivisesti sävyttynyttä tuotanto- ja markkinointinäkökulmaa. Noppari ym. (2008) raportoivat brändien olevan 5-vuotiailla mediasisältöjen tunnistamisen väline: tuttu mediahahmo liitetään televisio-ohjelmaan tai kirjaan.

Lapset tunnistavat eri brändejä ja niihin liittyvät tuotteet ovat tärkeitä identiteetin rakentamisessa sekä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Suosikkiahmot erotetaan hyvin ja niistä tiedetään paljon. Vanhemmilla lapsilla kuvitteellisten mediahahmojen sijaan brändiuskollisuus tai fanius liittyy usein todellisiin ihmisiin, kuten bändeihin. Siihen voi liittyä esimerkiksi mediatuotteiden keräilyä tai omaa tuotantoa esimerkiksi lehtikollaasien tai sarjakuvien muodossa. Nuorten tiedostetut mediavalinnat voivat toimia myös keinona erottautua. (Mt.)

Brändit näkyivät myös oman tutkimukseni kohteena olleessa luokassa. Tyttövaltaiseen luokkaan astuessa useita vaaleanpunaisia reppuja näyttivät koristavan erilaiset piirroshahmot. Projektissa mainontaa käsiteltiin useammalla mediatunnilla, jotta ekaluokkalaisten taito erottaa mainos ja ymmärtää sen tarkoitus kehittyisi. Yhtenä harjoituksena oli myös omista tavaroista löytyneiden tuotemerkkien laskeminen, mikä olikin oppilaita innostava tehtävä. Ekaluokkalaisten kanssa mediakasvatus näyttäytyi monella tavalla toiminnallisena ja leikinomaisena, vaikka taustalta kriittisen ymmärtämisen tavoitteet ja medialukutaidon määritelmät löytyvätkin.

3 MEDIALUKUTAITO

Tässä luvussa tarkastellaan ensin mediakasvatuksen muuttunutta paradigmaa. Sen jälkeen esittelen käsitykseni mediakasvatuksesta ja medialukutaidosta kirjallisuuteen nojautuen. Lopuksi hahmotellaan tämän tutkimuksen tehtävä ekaluokkalaisten medialukutaitoa koskien.

3.1 Pelon paradigmasta...

Perinteisen viestintäkäsityksen mukaisesti media voi vaikuttaa suoraan vastaanottajaan. Tämän vuoksi median vaikutukset ovat kiinnostaneet niin tutkijoita, kasvattajia kuin markkinoijiaakin jo kauan. Mediavaikutuksia selvittäviä tutkimuksia on tehty 1920-luvulta lähtien ja useimmiten aiheena on ollut mediaväkivalta (Herkman 2005, 172–174). Erityisesti lapsia ja nuoria on pidetty vaikutuksille alttiimpana yleisönä, lähinnä kognitiivisen kehityksen keskeneräisyyden ja tulkitsemisen taitojen puuttumisen takia. Pienempien lasten ei ole todettu esimerkiksi ymmärtävän mainoksen funktiota kuluttajaan vetoavana esityksenä tai toden ja kuvitellun eroja. (Mt. 175–176.) Näin ollen monen media-aineiston käsittelemisen nähdään vaativan aikuisen tukea ja läsnäoloa.

Käsitys median suorista vaikutuksista on saanut rinnalleen muitakin ajatuksia. Mediaa voidaan tarkastella sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, osana lasten muuta elämää ja ympäristöjä. Sosiaalisen oppimisen teorian mukaan lapset oppivat tarkkailemalla toisiltaan mielekkäiksi kokemiaan asioita. Samoin voi olla median suhteen: se on vuorovaikutteinen ympäristö täynnä samastumiskohteita ja toimintamalleja omaksuttavaksi. (Mt. 177.) Muu ympäristö voi puolestaan vaikuttaa mediasta saataviin kokemuksiin – se voi joko tukea media-aineiston viestiä tai asettaa sen kriittiseen tarkasteluun (mt. 179).

Pelko median vaikutuksista ei kuitenkaan ole kadonnut, vaan niin sanottu vaikutusparadigma on edelleen voimissaan. Salokosken ja Mustosen (2007) kirjallisuus- ja tutkimuskatsauksessa selvitettiin median vaikutuksia lapsiin ja nuoriin. Katsauksen mukaan median nähdään vaikuttavan psyykkiseen, fyysiseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä suorasti että epäsuorasti. Medialla voi olla monia positiivisia voimavaroja: sitä voidaan käyttää oppimisympäristönä ja sen keinoin voidaan motivoida ja tukea kasvua. Haittapuolina huolestuttavat median ja uusien teknologioiden mahdolliset negatiiviset vaikutukset. Salokosken ja Mustosen (2007) katsauksessa erityisiksi huolenaiheiksi nousivat muun muassa mediaväkivalta, hyväksikäyttö, seksuaalinen kuvasto, nettikiusaaminen ja erilaiset addiktiot.

Median vaikutukset koetaan kuitenkin hyvin yksilöllisinä eikä vaikutusten tutkiminen ole ongelmatonta. Tuloksistakaan ei olla yhtä mieltä – yleisesti tunnustettua on vain se, että vaikutuksia saattaa olla. Mitä esimerkiksi mediaväkivallan vaikutukset ovat ja miten ne ilmenevät, sitä tutkimukset eivät ole pystyneet aukottomasti selvittämään (Herkman 2005, 178). Sillä on tosin todettu merkitystä, esitetäänkö väkivalta faktana vai fiktiona. Herkmanin (2005, 178–179) esittelemien tutkimusten mukaan lasten on todettu reagoivan keksittyyn ja toteen eri tavoin: lapset viihtyvät sadun ja fiktion maailmassa, mutta ahdistuvat väkivaltaisen faktan, kuten uutisten parissa. Monien tutkimusten mukaan mediaväkivalta ja väkivaltainen käytös korreloivat kyllä keskenään, mutta syy-seuraussuhteen suunnasta ei ole varmistettua tietoa (mt.).

Pelkoa ei aiheuta pelkästään lapselle haitallinen media-aineisto, vaan myös vaade kulutusyhteiskunnan jäsenyydestä. Media on pitkälti kaupallista ja globaalia, mutta myös pirstoutunutta ja yksilöllistynyttä. Lasten- ja nuortenkulttuureita vahvistetaan median avulla, ellei jopa osittain tuoteta sen kautta. Hyvänä esimerkkinä käyvät lastenelokuvat ja televisio-ohjelmat, joihin saattaa liittyä lukemattomia oheistuotteita. Yhteiskunnalliset ja sosiaaliset muutokset näyttävät tekevän kansalaisista pelkkiä kuluttajia ja nyt lapsenkin arvo kuluttajana on huomattu. (Buckingham 2003, 15–16; 25–29.) Mediakasvatus voidaan nähdä voimaannuttavana keinona, jonka avulla lapsille annetaan välineitä vastustaa mediaa ja toimia kriittisinä kuluttajina (mt. 10).

Uudet mediat mahdollistavat lapsille pääsyn myös aineistoon, johon kirjallisen kulttuurin aikakaudella vaadittiin lukutaitoa. Aikuisten kirjoja tuli harjoitella lukemaan, mutta televisiota voi katsoa lukematta ja tulkitsematta. Tämän voidaan ajatella hälventävän lapsuuden ja aikuisuuden rajaa – ja syypäänä lapsuuden katoamiseen pidetään mediaa lasten ja aikuisten mediamaailmojen yhtenemisen vuoksi. Median tarjoamia mahdollisuuksia voidaan kuitenkin pitää myös lapsia valtauttavana ja demokraattisuutta luovana ilmiönä. (Buckingham 2003, 19; 32.)

Ratkaisuksi ei enää vanhan kaavan mukaisesti pyritä rajoittamista ja kieltämistä, vaan avointa, keskustelevaa, aktiivista ja toiminnallista mediakasvatuksen ilmapiiriä. Positiiviseen ja itsekriittiseen mediasuhteeseen kasvattamisen lisäksi Salokosken ja Mustosen (2007) mukaan tarvitaan myös mediasääntelyä sekä eri tahojen jalkautumista lasten ja nuorten mediakulttuurien pariin. Sääntelyn voidaan ajatella kuitenkin myös rajoittavan osallistumisen mahdollisuuksia (Buckingham 2003, 13).

Median negatiivisista vaikutuksista puhutaan ahkerasti ja mediakasvatusta pidetään näennäisenä ratkaisuna moniin ongelmiin. Lasten ja nuorten nähdään olevan vaarassa, mutta kasvatuksen keinoin heidät voidaan vapauttaa – suojelemalla, valistamalla, opettamalla, tarjoamalla työkaluja. (Mt. 11–12.) Ehkä juuri näiden syiden takia oppilaiden oman kulttuurin tuomista kouluun on arkailtu. Lasten mediakulttuurin ottamista osaksi opetusta on mielestäni kuitenkin turha pelätä.

Enää ei ajatella median tarjoavan esimerkiksi yhtä ainoaa ideologiaa tai agenda, sillä mediaesitykset ovat hyvin hajanaisia ja heterogeenisiä. Oppilaita ei nähdä passiivisina vastaanottajina vaan konstruoivina toimijoina. (Buckingham 2003, 12–13.) Mediatuotantokaan ei pidä lapsia helppoina ja viattomina vastaanottajina, vaan vaativana yleisönä (mt. 31). Lapset ovat syntyneet mediamaailmaan, jossa tarjolla on hyvin erilaisia representaatioita. Näkyykö tämä kuitenkaan koulussa?

Mediat eivät ole yksiselitteisesti hyviä tai pahoja, vaan ne saavat erilaisia funktioita eri konteksteissa (Herkman 2005, 82). Medioiden leimaamisen tai pelkäämisen sijaan reflektiivinen ja analyttinen ote on tarpeen. Herkman (2005, 82) asettuu kysymään: ”missä yhteydessä mikäkin media on tietynlainen, miksi ja mistä näkökulmasta sen on tietynlainen?”. Sama ote on siirrettävä myös yksittäisten mediaesitysten tarkasteluun: miten ja miksi mediaesityksen todellisuuskuva on luotu, miksi se on tietynlainen? Opettajana koen juuri tällaiseen ajattelutapaan ohjaamisen olevan yksi merkittävimmistä tehtävistäni mediakasvattajana.

Mediaympäristö toimii yhtenä tärkeänä lasten oppimismaailmana. Opetussuunnitelma tuo sen jossain määrin luokkahuoneeseen täsmentäen tiettyjä sisältöjä ja tavoitteita. Ongelmaksi muodostuu, etteivät oppilaiden mediakulttuuri ja koulun kulttuuri välttämättä kohtaa (Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 4). Kuilu koulumaailman ja oppilaan muun elämän välillä saattaa olla huomattavan suuri (Buckingham 2003, 31). Oppilailla voi olla mielikuva, että koulu ikään kuin tuomitsee lasten mediakulttuurin ja -kulutuksen, minkä vuoksi asiasta arkaillaan puhua. Toisaalta lasten omat jutut, kuten televisio-ohjelmat tai pelit, voivat toimia erottautumisen ja identiteetin rakentamisen välineinä aikuisiin nähden ja siksi niitä pidetään salassa. (Herkman 2005, 177.) Opetussuunnitelma antaa vain raamit eikä erityisemmin rajaa, joten vastuu jää kouluille ja yksittäisille opettajille; mediakasvattajan mahdollisuudet ovat moninaiset niin uusiutumisen kuin jumiutumisenkin suhteen.

3.2 ...kohti oppilasta?

Buckinghamin (2003) mukaan mediakasvatuksen näkökulman tulisi olla nykyistä oppilaskeskeisempi ja perustua oppilaiden omiin kokemuksiin ja jo hallussa olevaan tietämykseen. Suojelemisen sijaan oppilasta tulisi ohjata tekemään omia tiedostavia päätöksiä. Opettajan tehtävänä on antaa oppilaalle tietoja ja taitoja ja näin ohjata tämän mediasuhdetta ja tukea itsereflektiota. Aktiivisen osallistumisen ja tuottamisen kautta tuetaan oppilaiden luovuutta, saatetaan heidän omaa ääntään kuuluviin ja näin luodaan demokraattisempaa tulevaisuutta.

Opetuksessa tulisi yhdistyä kriittisen analyysin sekä käytännöllisen tekemisen ja tuottamisen aspektit.

Itse näen mediakasvatuksen paradigman positiivisena, aktivoivana ja toiminnallisena. Mediakasvatuksen tulisi tarjota positiivisia elämyksiä ja voimistumisen tunnetta oppilaalle – tuottaahan media itsessäänkin usein meille nimenomaan iloa ja hyötyä esimerkiksi viihteen tai pelien muodossa. Mediakasvatuksen keskiössä tulisi olla oppilaan oman mediasuhteen rakentuminen. Helpoiten mediasuhdetta voi pohtia tarkastelemalla omia valintoja. Ja juuri niitä mediaesitysten määrällinen ja laadullinen kasvu yleisöltä vaativat – tarjonnasta on tehtävä valintoja ja löydettävä omat arvot ja makutottumukset (Herkman 2005, 160). Mediasuhteen pohtimisessa itselle läheiset mediat ovat olennaisia. Edellä mainittu Buckinghamin (2003) näkemys oppilaskeskeisyydestä vaatii näin ollen oppilaan mediakulttuurin tuomista kouluun.

Opettaja voi itse yrittää pysyä media-ajan hermolla, mutta en pidä sitä välttämättömänä – valtaa voi siirtää myös oppilaille. Toisinaan oppilaat kritisoiivat mediakasvatuksen tasoa, pitivät opetusta vanhanaikaisena ja tylsistyvät itselle tuttujen asioiden parissa (Noppari ym. 2008, 158–161). Sen sijaan, että opettaja keskittyy selvittämään, tutkimaan, valmistelemaan ja rajaamaan opetuksen sisältöjä, voi lähestymistavaksi ottaa oppilaiden omat kokemukset ja kiinnostuksen kohteet. Aikuinen kykenee antamaan oppilaille keinoja ja tapoja nähdä heille olennaiset mediakokemukset uudessa, analyyttisemmässä valossa, vaikkei sisältöjä tuntisikaan. Tästä oppilaslähtöisestä näkökulmasta mediakasvatus ja erityisesti uudet mediat voidaan nähdä lapsia voimaannuttavina tekijöinä (Buckingham 2003).

Toisaalta kasvattajan on tiedettävä, mikä mediassa on merkityksellistä. Tämä luonnistuu tietysti tutustumalla oppilaiden mediasisältöihin, mutta sitäkin olennaisempaa on havainnoida niitä sosiaalisia käytänteitä, joita mediaan ja sisältöön liittyy. (Lankshear & Knobel 2006.) Tässä opetus- ja tutkimustyöllä on sijansa. Omassa projektissani yhtenä keskeisenä tekijänä oli oppilaiden omien mediasisältöjen ja kokemusten esiintuominen sekä mediankäytön sosiaalinen funktio. Toisilta oppimisen mahdollistuessa oppilaat saavat tukea paitsi sosiaalisten taitojen myös teknisten käyttötaitojen kasvuun. Kupiainen (2009, 172–173) viittaa useampaan tutkimukseen, joiden mukaan aktiivisuus kumuloituu mediankäytössä: monipuolinen ja runsas medioiden käyttö näyttäisi olevan yhteydessä myös muiden harrastusten korkeampaan määrään ja median sosiaalisempaan käyttötapaan. Tässä projektissa yhtenä ajatuksena on sosiaalisen oppimisen teorian mukaisesti käyttää ja tuottaa mediaa nimenomaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa.

Tutkielmassa on taustalla konstruktivistinen oppimiskäsitys ja ajatus oppilaasta aktiivisena mediatoimijana. Projektissa oli tarkoituksena ottaa 1. luokan oppilaiden kanssa ensimmäisiä askelia formaalin mediakasvatuksen puitteissa: tutustua mediaan mediaesitysten ja -välineiden kautta,

pohtia median vastaanottoa sekä tuottaa sisältöä itse. Projektin päätavoitteena on tuottaa ekaluokkalaisten medialukutaitoa näkyväksi. Medialukutaitoisuuden ajattelen näkyvän ja kehittyvän juuri toiminnassa – median käytön kautta sekä itse ja yhdessä tekemisen myötä. Teoreettiselta taustaltaan ei medialukutaidolle ja mediakasvatukselle tunnu löytyvän yksioikoista ja hegemonista termistöä. Mediakasvatuksen alue on alati kehittyvä ala ja käsitteille löytyy useita määritelmiä. Näitä erilaisia mediakasvatuksen lähtökohtia ja medialukutaidon kuvauksia tarkennan seuraavissa luvuissa.

3.3 Medialukutaitoiseksi mediakasvatuksella

Lähestymistapoja ja erilaisia orientaatioita mediakasvatukseen voidaan jaotella monella tapaa. Kotilainen ja Hankala (1999, 44–45) erottelevat neljä mallia: teknisen lähestymistavan, ilmaisu- ja taidekasvatuksellisen lähestymistavan, yhteiskunnallisen lähestymistavan ja pedagogisen lähestymistavan. Mediakasvatus voi painottua mediavälineiden käyttöön tai mediaesitysten analysointiin – eli mediateknologiaan tai mediakulttuuriin. Lähestymistapojen ei tarvitse olla toisensa poissulkevia: teknologiakasvatuksellinen, taidekasvatuksellinen ja yhteiskuntakriittinen orientaatio yhdessä voivat mahdollistaa monipuolisemman lähtökohdan mediakasvatukseen. (Kupiainen 2005, 28–29.)

Mediakasvatusta voidaan erotella myös lähtökohdista käsin. Usein esimerkiksi puhutaan suojelunäkökulmasta, jonka mukaisesti lapsia pyritään suojelemaan median haittavaikutuksilta. Säätelevä mediakasvatus sisältää ajatuksen nimenomaan suojelusta sekä mediasuhteen säätelemisestä. Tällaista näkökulmaa harjoitetaan usein kotona, jossa mediankäytön rajoista voidaan sopia ja mediasta keskustella yhdessä lapsen kanssa. Toinen yleinen näkökulma on mediataitoihin keskittyvä mediakasvatus, jossa tavoitellaan medialukutaitoisuuden vahvistamista teknisiä käyttötaitoja ja tulkinnan taitoja kehittämällä. (Kupiainen 2009, 175–176.)

Kupiainen (2009, 178–179) näkee säätelevän ja mediataitoihin keskittyvän mediakasvatuksen välillä ristiriidan, joka on kuitenkin ratkaistavissa. Pelkkiin taitoihin keskittymisen ohella rajojakin tulee asettaa, mutta säätelyä tulisi toteuttaa yhteisellä päätöksenteolla ja lapsen mediasuhdetta kehittäen. Teknisten taitojen lisäksi tarvitaan esimerkiksi eettistä, tiedollista ja esteettistä kasvatusta. Tavoitteena on luoda toimintavalmiuksia ja toimijuutta niin, että tähtäimessä on oman mediasuhteen hallinta. (Mt.)

Mediakasvatuksessa vallitsee helposti painotus kognitiivisiin taitoihin. Kupiainen ja Sintonen (2009; 2010) tarjoavat tämän ajatusmallin tilalle osallisuuden pedagogiikkaa. Heidän

mukaansa ”keskeisiä mediakasvatuksen tavoitteita ovat kyky kriittiseen reflektointiin ja kyky kuvitella luovasti ja vastuullisesti” (Kupiainen & Sintonen 2009, 179). He ehdottavat mediakasvatuksen painopisteiksi neljää pääideaa: toimijuutta, reflektiota, yhteistyötä ja kulttuuria. Oppijalla tulisi olla valta ja vastuu omasta ajatustoiminnastaan ja reflektoida otetta oppimiseen. Ajatuksia tulisi jakaa toisten kanssa ja huomioida kulttuurinen konteksti. (Mt. 66.)

Tähän näkökulmaan minäkin nojaudun. Mediakasvatuksen näen pelkän teknologiaopetuksen sijasta laajempaan kokonaisuuteen, kulttuurisena kasvatuksena. Kyse ei ole vain tekniikan hallitsemisesta, vaan myös mediakulttuurin tuntemuksesta ja ymmärtämisestä ja siihen osallistumisesta. Mediakasvatus ei siis rajaannu median avulla oppimiseen tai mediavälineiden käyttöön opetuksessa – eikä vain siihenkään, että media otetaan opetuksen ja oppimisen kohteeksi. Mediakasvatuksen kohteena tulisi olla mediasuhde kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on kasvattaa niin kriittisen ymmärryksen kuin aktiivisen osallistumisenkin taitoja (Buckingham 2003, 4). Näin ollen myös medialukutaito käsitteenä on osa laajempaa kokonaisuutta – kulttuurista lukutaitoa. Medialukutaito on mediakasvatuksella saavutettua osaamista – mediakasvatuksen toivottu seuraus, mikä nimensä mukaisesti pitää sisällään ajatuksen sekä luku- että kirjoitustaidosta. (Mt.)

Yksinkertaisuudessaan medialukutaito käsittää ne tiedot, taidot sekä kyvyt, joita tarvitaan median käyttöön ja tulkintaan. Pelkkä käyttötaito ei riitä, vaan medialukutaitoiselta vaaditaan median laajempaa analyttistä ymmärrystä. (Mt. 36–38). Mediakasvatuksen tavoitteena nähdään näiden mediataidoiksi kutsuttujen taitojen kehittäminen. Mediataitoihin voidaan määritellä mediateknologioiden käyttötaitojen lisäksi kuuluvan taito tulkita, suodattaa ja arvioida mediasisältöjä ja median ilmaisutapoja sekä kyky käyttää mediaa itseilmaisuun (Salokoski & Mustonen 2007, 111). Medialukutaito viittaa siis osaamiseen ja ymmärrykseen mediaan liittyvistä ilmaisumuodoista ja -keinoista (Malmelin 2004, 141). Nykymedioiden aikakauteen liittyy vahvasti myös intertekstuaalisuus – erilaisten viittausten löytäminen ja ymmärtäminen vaatiikin medialukutaitoiselta hyvää mediakulttuurintuntemusta (Buckingham 2003, 27).

Opetuksen ja medialukutaidon avainalueita Kotilaisen (1999, 37) mukaan ovat tuotannon, ilmaisun ja vastaanoton näkökulmat, jotka auttavat suuntaamaan median eri puolien tutkimista ja tuomaan esiin median strategioita. Hieman samansuuntaiset ovat Buckinghamin (2003, 53–69)) avainkäsitteet. Hän on päättänyt määritellä medialukutaidolle neljä avainkäsitettä tai -näkökulmaa (*key concepts*), jotka jakavat medialukutaitoa eri taitoaspekteihin. Avainkäsitteet ovat tuotanto (*production*), kieli (*language*), representaatio (*representation*) ja yleisöt (*audience*). Nämä näkökulmat luovat pohjaa myös mediakasvatukseen median tarkastelulle ja sen käsitteelliselle ymmärtämiselle. Avainkäsitteet ovat päällekkäisiä ja ne limittyvät niin opetuksessa kuin yksilön medialukutaidossakin. Medialukutaidon osa-alueissa avainkäsitteet näkyvät sekä luovan

tuottamisen että kriittisen analysoinnin taidoissa.

Yhteistä kansallista linjaa medialukutaitoon ja -kasvatukseen ei vielä ole, sillä mediakasvatuksen toimijat ja toiminnot ovat toistaiseksi hajautuneita. Erot eri valtioiden välillä ja sisällä ovat huomattavia. Mediakasvatus ei muissakaan maissa ole oma oppiaineensa, vaan läpäisevä aihekokonaisuus kuten suomalaisissa opetussuunnitelman perusteissa (Salokoski & Mustonen 2007, 112). Esimerkiksi Isossa-Britanniassa medialukutaito on kuitenkin saatu kirjattua lakiin kansalaisvelvoitteena (mt. 125). Isossa-Britanniassa ollaan edellä myös medialukutaidon taitotasojen määrittelyssä: elokuvakasvatuksen puolella on luotu kuvauksia ”elokuvanlukutaidon” eri osa-alueista ja niiden sisältöjen hallinnasta (ks. Buckingham 2003, 40).

Myös Suomessa on tehty työtä tarkempien medialukutaidon tavoitteiden parissa. Kerhokeskus julkaisi hiljattain Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -oppaan (2011), jonka on tarkoitus tukea Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Moniammatillinen työryhmä koosti julkaisuun yleiskuvan mediataitojen jatkumosta peruskoulussa. Oppaan mukaan mediataidot koostuvat neljästä osa-alueesta: luovat ja esteettiset taidot, vuorovaikutustaidot, kriittiset tulkintataidot ja turvataidot. Eri luokka-asteille on listattu jokaista osa-aluetta koskevat laajemmat tavoitteet, joiden avulla opettaja voi suunnata opetustaan. Tätä jakoa mediataitojen eri osa-alueisiin hyödynnän myös omassa tutkimuksessani tarkastellessani projektiin osallistuneiden ekaluokkalaisten medialukutaitoisuutta (ks. luku 5.2).

3.4 Medialukutaito käsitteenä

Medialukutaito voidaan nähdä sateenvarjona, jonka suojiin jäävät yksittäisiin erilaisiin viestimiin ja mediateksteihin kohdistuvat taidot, kuten esimerkiksi verkkolukutaito (Kotilainen 1999, 36–38). Erilaiset lukutaitotyytit lasketaan täten yläkäsitteen *medialukutaito* alle, mutta ne ovat erotettavissa muista lukutaidoista omine erityispiirteineen (mt.). Tällaisia erityisesti median käyttöön liittyviä lukutaitoja voidaan luetella lukuisia: digitaalinen lukutaito, visuaalinen lukutaito, tietokonelukutaito, brändilukutaito (ks. esim. Kupiainen, Sintonen & Suoranta 2007, 5). Toisinaan ne limittyvät median ohella myös muihin osa-alueisiin – esimerkiksi kuvanlukutaitoa tarvitaan mediakuvien lisäksi taiteen tulkinnassa.

Käsitteenä medialukutaito ei kuitenkaan ole yksiselitteinen. Sitä on kritisoitu muun muassa sen ensisijaisesta viittauksesta kirjalliseen lukutaitoon. Kirjallisuudessa näytetään kuitenkin nojaavan tähän lukutaidon käsitteeseen edelleen, vaikka osittain rinnakkaisina termeinä näkee käytettävän myös mediatajua, mediasivistystä ja mediakompetenssia. Kotilainen (1999) ei ajattele

sanojen olevan synonyymejä, vaan hän erottelee medialukutaidon ja mediakompetenssin merkityksen toisistaan. Medialukutaito on Kotilaisen (1999, 39) mukaan yksilöllä olemassa oleva valmius, jota voidaan mediaopetuksen avulla kehittää edelleen. Mediakompetenssi puolestaan on monipuolista tilannesidonnaista osaamista, johon median ymmärtämisen taitojen lisäksi kuuluvat yksilön tunteet ja mediakokemukset. Mediakompetenssiin liittyy vahvistunut toimijuus; eri tilanteet ja ympäristöt vaativat käyttäjältään erilaista toiminnallista kompetenssia. (Mt.)

Suoninen (2004, 26–27) on puolestaan päätenyt käyttämään medialukutaidon sijaan mediakielitaidon käsitettä tarkoittaen tällä ”kykyä käyttää medioita järkevästi omassa elämässä, ymmärtää medioiden kieltä ja tulkita mediasisältöjä kriittisesti”. Hänen mukaansa ”kunkin eri median käyttö edellyttää tämän kyseisen median kielen hallintaa” ja täten mediakielitaitoja on yhtä monta kuin on medioitakin. Suoninen näkee kielitaitojen kehittyvän monin eri tavoin ja tukevan toisiaan: yhden kielen rakenteen hahmottaminen edesauttaa muiden kielten oppimista. Medialukutaito käsitteenä on hyllytetty, sillä hänen mielestään kielitaitoa voi olla ilman luku- tai kirjoitustaitoa; nämä kaksi ovat vain osia kielitaidosta. (Mt. 26–27.)

Sihvonen (2009) pitää medialukutaidon käsitettä ongelmallisena muun muassa siitä syystä, ettei se pidä sisällään tarpeeksi kattavasti eettisiä ja esteettisiä ulottuvuuksia. Hän esittää medialukutaidon tilalle mediataitoja sekä mediatajua – edellinen viitaten ”lukemisen, tulkitsemisen ja myös tuottamaan oppimisen kysymyksiin” ja jälkimmäisellä tarkoittaen ”medialle eri muodoissaan tunnusomaisten piirteiden tietoista ja kyvykästä vastaanottoa, vaikutusta sekä viimein myös kyseenalaistamista” (mt. 231). Sihvonen näkee, että pienetkin lapset voivat olla mediatajuisia, vaikka mediataidoissa vielä olisikin puutteita: lapsi esimerkiksi ymmärtää uutisten olevan kertomuksia todellisuudesta eikä itse todellisuus. Hän ehdottaakin mediakasvatuksen lähtökohdaksi aikuisille mediatajua ja lapsille mediataitoja. (Mt. 231–232.)

Englanninkielinen termi *media literacy* on käsitteenä suomennostaan laaja-alaisempi. *Literacy* viittaa pelkän luku- ja kirjoitustaidon lisäksi myös yleisemmin sivistykseen ja refleksiiviseen toimintaan (Lankshear & Knobel 2006, 7–10). Buckinghamin (2003) mukaan sekä tulkinta että tuottaminen kuuluvat *media literacy* -käsitteen piiriin, vaikka hallitsevana on ollut ajatus tekstuaalisuudesta. Lukutaidon käsite suomalaisittainkin on viime aikoina laajentunut, samoin kuin tekstin käsite (Malmelin 2004, 140–141). Nykyään tekstin ajatellaan olevan mitä tahansa merkityksellistävää materiaa semioottisen perinteen mukaisesti; puhutaan mediateksteistä, jotka voivat sisältää yhtä hyvin piirrosanimaatiota kuin perinteistä kirjoitustakin (mt. 140–141). Tämä näkökulma tarjoaa perusteet medialukutaidon käsitteen käytölle – mediaesityksiä opitaan nimenomaan lukemaan kontekstissaan ja kirjoittamaan eli tuottamaan itse.

Mielestäni medialukutaitoon kuuluvien taitojen ja tietojen määrittelyä olennaisempaa on

kulttuurisen lähtökohdan huomioiminen. Kupiainen ja Sintonen (2009; 2010) hahmottelevat sosiokulttuurista mallia medialukutaidolle. Mediakasvatuksessa korostetut kriittiset tulkintataidot, käyttötaidot ja luovat itseilmaisun taidot voivat yhdistyä analyyttiseksi tuottamiseksi. Lukutaito on paitsi kriittistä ja kulttuurista, myös luovaa (Kupiainen & Sintonen 2009, 130). Kriittisen medialukutaitokäsitteen mukaisesti lukutaitoinen tuntee mediakulttuurin varannot ja merkitykset – keskeiseksi nouseekin nyt kyky uudelleentyöstää niiden avulla omia henkilökohtaisia tai yleisempiä kulttuurisia merkityksiä. Lukutaitoinen kykenee esimerkiksi kierrättämään ja muokkaamaan mediasisältöjä tai luomaan uutta oman tulkintansa pohjalta. (Mt. 128–141.) Monet uudet teknologiat vaativatkin pelkän vastaanoton sijaan käyttäjältään aktiivisuutta ja osallistumista – katsojasta on tullut kulttuurinen toimija, jonka tulisi myös kyetä kriittiseen, luovaan kulttuuriseen tuottamiseen (mt. 175; 179).

Useat luovan mediatuotannon tavat perustuvat digitaalisuuteen, mikä aiempaan verrattuna mahdollistaa huomattavasti tehokkaamman keinon muokata, levittää, jakaa ja osallistua. Kupiainen ja Sintonen (2009) kutsuvat tätä digitaalisessa ajassa vallitsevaa kulttuuria osallisuuden kulttuuriksi. Kriittisiä tulkintataitoja tarvitaan edelleen uusien medioiden kanssa, mutta osallisuuden kulttuurissa ja digitaalisissa medioissa korostuvat niiden lisäksi sosiaalisuus, osallistuminen, yhteistoiminnallisuus, avoimuus, kollektiivinen äly, luovuus ja affektiivisuus (mt. 13–22). Sosiokulttuurinen medialukutaito pohjautuu tähän osallisuuden kulttuuriin ja edellyttää yhä monipuolisempia ja laajempia taitoja. Näin ollen medialukutaidossa tulisikin kognitiivisen aspektin ohella näyttäytyä myös kulttuurinen ja sosiaalinen sekä moraalinen, emotionaalinen ja esteettinen ulottuvuus. (Mt. 128–141.)

Lankshear ja Knobel (2006) kutsuvat digitaalisessa kulttuurissa tarvittavia taitoja uusiksi lukutaidoiksi (*new literacies*). Nämä lukutaidot he käsittävät sosiokulttuurisen mallin mukaisesti jokapäiväisinä sosiaalisina käytänteinä. Lukutaitoja ovat esimerkiksi blogin pitäminen, aikataulun lukeminen, fanifiktio kirjoittaminen ja kuvankäsittelyohjelman käyttäminen (mt. 72). Monille uusille lukutaidoille luonteenomaista on yhteistyö, osallistuminen ja jaettu asiantuntijuus. Erityisen hyvä esimerkki tästä on suosittu Wikipedia, jonka sivuston tietoartikkeleiden kirjoittamiseen ja muokkaamiseen voivat osallistua kaikki yhteistyössä ja avoimesti. (Mt. 25; 89–92.) Mediateksteihin liittyy näin ollen perinteisen lukemisen, kirjoittamisen ja tulkitsemisen lisäksi monenlaisia sosiaalisia prosesseja ja käytänteitä, kuten keskustelua, suunnittelua, yhteistyötä, muuntamista ja jakamista (Kupiainen & Sintonen 2010, 59).

Käsitteellisistä haasteista huolimatta medialukutaito on käytännössä jollakin lailla osa jokaisen arkipäivää ja elinikäisen oppimisen prosessia. Oma projektini ja tutkimukseni pyrkiikin hahmottamaan medialukutaidon kulttuurisena – luonteeltaan sosiaalisena ja yhteisöllisenä – ja

esittämään sen käytänteinä (ks. Kupiainen & Sintonen 2009, Lankshear & Knobel 2006). Erityisen kiinnostavaksi tutkimustyö käy ekaluokkalaisten kanssa, sillä heidän ikäisiltään usein vielä uupuu niin sanottu perinteinen ja formaali luku- ja kirjoitustaito. Mutta millaisia Lankshearin ja Knobelin (2006) lukutaitokäsityksen mukaisia uusia lukutaitoja lapset omaavatkaan?

Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena on ekaluokkalaisten medialukutaito ja mediasuhde, joita tarkastellaan toteutetun mediakasvatusprojektin tuottamana. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen ekaluokkalaisten mediamaailma on sekä millaisina ekaluokkalaisten mediavalmiudet ilmenevät. Lähtökohta on kulttuurinen – tutkimuksessa ei pyritä opetuksen vaikutusten mittaamiseen, vaan löytämään ja kuvaamaan oppilaiden merkityksellistämää mediaa. Tutkimukselle asetui kaksi tutkimuskysymystä: 1) Millaisena ekaluokkalaisten mediasuhde näyttäytyy osana projektia? 2) Millaista medialukutaitoa mediakasvatusprojekti tuottaa? Tutkielmassa tarkastellaan ekaluokkalaisten mediaympäristöä sekä sitä, millaisena ekaluokkalaisten mediataidot rakentuvat projektissa. Havainnoimalla ja lasten tuottamaa aineistoa analysoimalla pyritään etsimään osoituksia medialukutaidosta. Mitä nämä osoitukset ekaluokkalaisilla voisivat olla? Millaisia ilmauksia aineistosta löytyy osoittamaan medialukutaitoa? Pää tavoitteena on muodostaa medialukutaidon kuvauksia projektin aikana ilmenneen perusteella.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Luvussa esitellään ensin tutkimusmenetelmällisiä valintoja ja kuvataan tutkimuksen etenemistä sekä tutkimusaineiston käsittelyä ja analysointia. Tämän jälkeen kuvataan toteutetun mediakasvatusprojektin pääpiirteet ja tavoitteet.

4.1 Tutkimusmenetelmälliset valinnat

Tutkimustyöhöni yhdistyivät syventävät projektiopinnot, joiden aikana toimin sekä opettajana että tutkijana. Opintojakson puitteissa toteutin mediakasvatuksellisen projektin Hämeenlinnan normaalikoulun 1. luokassa. Tutkimuksessa on tarkoitus tutkia oppilaiden mediasuhdetta ja medialukutaitoa projektin tuottamana. Projektin aikaiset mediatunnit toimivat kontekstina tiedon etsimiseen ja oppilaat oman mediasuhteensa informantteina. Tutkimus on lähtökohdiltaan laadullinen tapaustutkimus, joka sisältää etnografisia ja toimintatutkimuksellisia piirteitä. Tieteenfilosofisilta taustoiltaan tutkimus kiinnittyy fenomenologiaan. Tapaustutkimus tutkimusstrategiana on joustava, ja soveltuu sikäli tähän pro gradu -työhön.

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on yksittäisen oppilasryhmän kanssa toteutettu projekti ja sen tuottamat mediataidot, mitkä ovat tutkimuksen keskipisteessä ja menetelmät määräytyvät niistä käsin. Tapaustutkimus on tutkimussuuntaus, jonka puitteissa käytetään monenlaisia menetelmiä ja aineistoja. Se keskittyy nimensä mukaisesti yhteen tapaukseen, pyrkien yleensä vastaamaan kysymyksiin *miten* ja *miksi*. Tutkimuskohde ja tapaus eivät ole synonyymejä – tapaus ilmentää tutkimuskohdetta. Tutkimuksen kohteena voi olla esimerkiksi yksilö, yhteisö, tapahtuma tai ilmiö. Tapaus sinänsä on ainutlaatuinen, mutta siitä kerätään sitäkin tarkempaa ja monipuolisempaa aineistoa. Tavoitteena on ilmiön syvällinen ymmärtäminen eikä niinkään yleistäminen. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 9–10; Metsämuuronen 2006, 90–92.)

Tapaustutkimuksen merkittävimmät juuret löytyvät antropologiasta ja sosiologiasta. *Chicagon sosiologinen koulukunta* aloitti 1800- ja 1900-lukujen taitteessa tutkimaan modernistuvien kaupunkien sosiaalista elämää. Sosiologit halusivat tutkia teollistumisen ja kaupungistumisen nurjiakin puolia, kuten työttömyyttä ja rikollisuutta. Antropologian piirissä kiinnostus keskittyi kylien ja erilaisten yhteisöjen tutkimiseen, ja kulttuurin tutkimuksessa selvitetään esimerkiksi näiden yhteisöjen toiminnan logiikkaa sekä yhteisöllisiä merkityksiä. (Laine, Bamberg & Jokinen 2008, 12–14.) Antropologiaan, tietoon ja tutkimukseen ihmisestä, pohjautuu

vahvasti myös etnografinen tutkimus. Etnografiassa tutkitaan ihmisten elämää omassa ympäristössään ja etsitään sekä eroja että yhteneväisyyksiä. Aluksi kohteena oli usein esimerkiksi kaukainen eksoottinen kylä ja myöhemmin suosituksi tutkimuskohteeksi nousi kaupunkilaiselämä. Nykyisinkin etnografi lähtee kentälle, tavoitteenaan kerätä tietoa yhteisön elämästä yhteisön omasta näkökulmasta käsin. (Rantala 2006, 217–218.)

Tämä tapaustutkimus keskittyy yhdessä koululuokassa toteutetun mediakasvatusprojektin tuottamaan tietoon ekaluokkalaisten medialukutaidosta ja mediasuhteesta. Etnografisen otteen mukaisesti tutkimuksessa lähdettiin kentälle tutkimaan ekaluokkalaisten mediamailmaa kouluympäristön kontekstissa. Tutkimuksen tulokset sinällään eivät ole yleistettävissä, mutta projektin tuottamat mediaympäristön ja medialukutaidon kuvaukset saattavat kertoa paitsi jotain erityistä näistä 1. luokan oppilaista niin ehkä myös jotain yleistä samanikäisten lasten mediasuhdetta koskien. Tapaustutkimuksen päämääränä näin onkin avata tätä vähän tutkittua ilmiötä laadullisesti.

Tutkimuksesta voi löytää elementtejä myös laadullisesta toimintatutkimuksesta, jossa tavoitteena on käytännön kasvatustyön ja tieteellisen tutkimuksen yhdistäminen – opettaja toimii kasvatustyön ohella tutkijana pyrkien teoreettisen tiedon muodostamiseen (Linnansaari 2004, 113). Tässä tutkimuksessa toimin sekä tutkijana että opettajana mediakasvatusprojektissa. Projekti toimi interventiona, jonka tarkoitus oli tuottaa paitsi tutkimustietoa, myös muutosta oppilaissa. Toimintatutkimus ei ole rajattu yksittäinen tutkimusmetodi, vaan se mahdollistaa eri menetelmien monipuolisen käytön (Heikkinen & Jyrämä 1999, 35). Sen voidaan ajatella olevan tutkimusstrateginen lähestymistapa, kehys tutkimukseen, jossa tavoitellaan muutosta (mt. 51). Toimintaa paitsi tutkitaan, myös kehitetään (mt. 33). Toimintatutkimusta on käytetty erityisesti kasvatustieteen alalla sekä sosiologiassa työelämän ja organisaatioiden tutkimuksessa (mt. 29).

Sekä toimintatutkimus että etnografia ovat enemmän laajempia tutkimuksellisia viitekehyksiä kuin toimintaa rajoittavia tutkimusmetodeja. Niiden puitteissa aineistonhankinnan ja analyysimenetelmien kirjo voi olla moninainen, mitä piirrettä tässä tutkimuksessa on hyödynnetty. Tutkimuksen kohteena ollutta projektia ja sen synnyttämää tietoa avaa tutkimusaineistona tutkijan oman havainnoinnin perusteella laadittu tutkimuspäiväkirja mediatunneista. Lisäksi tutkimusaineistona toimii lasten tuottama monipuolinen aineisto, mikä koostuu mediapäiväkirjoista sekä erilaisten tehtävänantojen myötä syntyneistä kuvallisista ja kirjallisista töistä.

Etnografiselle tutkimukselle tyypillisen otteen mukaisesti tutkimuskohdetta on havainnoitu luonnollisessa ympäristössä ja osallistuttu toimintaan tutkittavien kanssa. Olennaista etnografiassa on toiminnan havainnointi kentällä, tutkimuskohteen arjessa, eli tässä tapauksessa koululuokassa. Tutkimuskohteena voi olla arkinen elämä, jonka käytännöistä ja sosiaalisista merkityksistä tutkija

on kiinnostunut – voipa tutkija myös olla itse tutkimuksen kohde. Kuten tapaustutkimuksessa ja toimintatutkimuksessa, on etnografisessakin tutkimuksessa tavoitteena ymmärtää ja kuvata tutkimuskohdetta syvällisesti ja analyttisesti. Etnografiassa tämä edellyttää tutkittavassa yhteisössä vietettävää kenttäjaksoa, jonka aikana tutkimusaineisto kootaan. Tiedonlähteenä voivat toimia erilaiset havainnoinnit, haastattelut ja keskustelut. Olennaista tutkimisen ohella on ihmisiltä ja kokemuksista oppiminen. (Rantala 2006, 219–221.)

Kentällä toimiminen ja käytännönläheisyys on tyypillistä myös toimintatutkimukselle, mikä näyttäytyy tutkimusaiheissa ja tutkijan roolissa. Toisin kuin toisinaan etnografisessa tutkimuksessa, toimintatutkimuksessa tutkija ei pyri jäämään toiminnan objektiiviseksi havainnoijaksi, vaan hänen tehtävänä on olla osallistuja ja toiminnan aktivoija. Tutkija voi olla myös tutkittavan yhteisön jäsen, jolloin hän usein kehittää omaa työtään. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 40.) Tutkimuskohteet saavat tällaisessa asetelmassa aktiivisen roolin; heistä tulee osallistuvia tutkimustiedon tuottajia. Tutkija ei pyri etäännyttämään itseään vaan osallistuu ja osallistaa.

Toimintatutkimuksellisia ajatuksia löydetään jo Deweyn teksteistä, mutta suuntauksen ”isänä” ja termin käyttöön ottajana pidetään sosiaalipsykologi Kurt Lewinia (Aaltola & Syrjäla 1999, 13). Toimintatutkimuksen tieteellisyyttä ja kykyä tuottaa teoreettista tietoa ei ole pidetty itsestään selvänä, mutta nykyisin sen rooli tutkimuksen teossa tunnustetaan. Erityisen paikkansa se on löytänyt kasvatuksen tutkimuksessa, jossa 1970-luvulta lähtien on kehitetty ajatusta opettajasta oman työnsä tutkijana. Suomessa tämä alkoi näkyä 1990-luvulla kirjallisuudessa ja tutkimuksessa, jossa käytetään käsitettä ”tutkiva opettaja”. (Heikkinen & Jyrämä 1999, 26–30.) Myös etnografisen tutkimuksen puolelta löytyy kasvatuksen ja opetuksen näkökulmasta olennainen suuntaus, kouluetnografia, mikä pyrkii tutkimuksella parantamaan koulua, opetusta ja oppimista. Tutkiva opettaja on kuitenkin koulussa tutulla kentällä, joten tutkijan haasteeksi nousee näkeminen tavanomaisuuden ja itsestäänselvyyksien tuolle puolen. (Rantala 2006, 226–227.)

Toimintatutkimus sisältää usein yhteisöön kohdistuvan intervention; tutkimuksella pyritään muuttamaan yhteisöä tai sen käytänteitä. Heikkinen ja Jyrämä (1999, 44) lainaavat Kemmisin ja Wilkinsin ajatusta interventtiosta: ”Toimintatutkimuksessa *todellisuutta muutetaan, jotta sitä voitaisiin tutkia*. Toisaalta *todellisuutta tutkitaan, jotta sitä voitaisiin muuttaa*.” Muutoksen avulla todellisuus tulee tutkittavammaksi ja toisaalta – tutkimisen myötä todellisuuden muutos mahdolliseksi. Tässä tutkimuksessa opettajan ja tutkijan tehtävät yhdistyvät: tarkoituksena on toimia ikään kuin fasilitaattorina oppilaiden mediasuhteen ja medialukutaidon esiintymiselle. Tutkija luo puitteet ja kerää aineiston, josta oppilaiden mediasuhteen ja medialukutaidon ilmaukset ja osoitukset pyritään löytämään. Mediakasvatusopetus on se muutos, jonka avulla oppilaiden mediakokemukset ja -käsitteet saatetaan esiin.

Heikkinen ja Jyrkämä (1999, 36) määrittelevät toimintatutkimuksen avainpiirteiksi reflektiivisyyden, tutkimuksen käytännönläheisyyden, muutosintervention sekä ihmisten osallistumisen. Reflektiivisyys tulee esille tutkimuksen syklisessä rakenteessa, jossa suunnittelu, toiminta, havainnointi, reflektio ja uudelleensuunnittelu etenevät spiraalimaisena kehänä. Tutkimuksen edetessä voi ilmaantua uusia käännteitä ja tutkimustehtäviä, jotka muuttavat kehän suuntaa tai luovat uusia sivupolkuja. (Mt. 36–39.) Tutkimusta aloittaessa ei välttämättä voi tietää, mihin se johtaa. Tutkijan roolissa ensiarvoisen tärkeää onkin itsereflektio, jota voi toteuttaa esimerkiksi tutkimuspäiväkirjan avulla. Tämä käytäntö liittyy myös tutkimuksen luotettavuuden edistämiseen.

Itsereflektio on olennaisessa roolissa etnografisessa tutkimuksessakin, jossa kenttätöön lisäksi korostuvat nimenomaan tutkimustulosten analysointi sekä kirjoittaminen. Nämä kulkevat tutkimuksen teossa tiiviisti rinnakkain. Tutkijalta vaaditaan huolellista itsereflektiota ja reflektointia: oma vaikutus ja rooli tutkimuksessa tuodaan esiin. Omia kokemuksia refleктоimalla voi ymmärtää tutkittavien kokemuksia, mutta analysoinnissaan ja raportoinnissaan tutkijan tulee pystyä erottamaan nämä toisistaan. Etnografilta edellytetään paikantamista, aukikirjoittamista: omat kokemukset ja itsensä voi kirjoittaa tutkimukseen ja tehdä näin näkyväksi tutkimusprosessi ja subjektiivisuus. (Rantala 2006, 227–229.)

Kouluetnografiassa ja toimintatutkimuksessa tutkija saattaa toimia samanaikaisesti monessa roolissa, opettajana ja tutkijana. Tällainen kenttätö vaatii eläytymistä ja etäntymistä – kykyä ymmärtää ja asettua tutkittavan asemaan ja toisaalta kykyä tarkastella etäältä. Jälkimmäinen tapahtuu kielen ja reflektion avulla: tutkija analysoi ja arvioi kentällä kerättyä aineistoa, lukee kirjallisuutta ja kirjoittaa. (Rantala 2006, 231–233.) Tutkijan roolien purkamisen lisäksi tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttavat kenttätöön pituus ja tutkijan suhde tutkittaviin. Liian etäinen tai liian läheinen suhde voi vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tuloksia vääristää myös se, mikäli tutkittavat ovat haluttomia yhteistyöhön tai turhan miellyttämishaluisia tutkijaa kohtaan. Tutkimusta tulisikin tehdä avoimesti yhdessä tutkittavan yhteisön kanssa. (Rantala 2006, 234–236.) Tämän tutkimuksen vahvuudeksi voisi laskea tutkittavien nuoren iän: ekaluokkalaiset oppilaat eivät ole vielä sosiaalistuneet koulun kulttuuriin eivätkä he niin sanotusti tiedä, mitä pitäisi sanoa. Tältä pohjalta toivottavasti tavoitetaan lasten aitoja ajatuksia ja käsityksiä mediasta.

Etnografinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ja kuvaamaan toista ihmistä ja todellisuutta tieteellisesti ja neutraalisti. Tutkimusta on kritisoitu tästä lähtökohdasta – onko toisen ihmisen ymmärtäminen ylipäättään mahdollista? Joidenkin tutkijoiden mielestä taustaltaan samankaltainen tutkija voi ymmärtää tutkittavia. Tällainen näkemys kuitenkin rajaa tutkimuksentekoa mahdottomuuksiin. Toisen ajatusmallin mukaan etnografia voi tuottaa todellisia tutkimustuloksia,

jos tutkimusta tehdään tiiviissä yhteistyössä tutkittavien kanssa keskustellen ja neuvotellen. (Rantala 2006, 233–234.) Etnografinen tutkimustieto on kuitenkin aina epätäydellistä ja osittunutta – koko totuutta ei tutkimuksen keinoin voida saavuttaa (Rantala 2006, 236). Arvokkaaksi etnografisessa tutkimuksessa koen juuri sen tarkastelunäkökulman – tutkija pyrkii kertomaan tutkittavan äänellä. Tässä tutkimuksessa korostuu nimenomaan oppilaan näkökulma ja sen selvittäminen, mitä lapset itse ajattelevat ja kertovat. Vaikka tutkimuskohteena on mediakasvatusprojekti, on tutkimuksen näkökulma lasten: ovathan oppilaat itse projektissa toimijoina.

4.2 Mediakasvatusprojektin kuvaus

Mediakasvatusprojekti toteutettiin yhdessä Hämeenlinnan Normaalikoulun 1. luokassa. Tutkimusluokan opetus on kuvataiteellisesti painottunutta ja oppilaat on arvottu halukkaiden joukosta. Opetusryhmässä on 23 oppilasta, joista 3 on poikia ja 20 tyttöjä. Projektin lähtökohtana oli tuoda mediakasvatusta 1. luokan arkeen monipuolisella tavalla. Projektin tavoitteena oli selvittää, millaisia mediakokemuksia ekaluokkalaisilla on ja miten mediakasvatusopetusta sen ikäisille voisi toteuttaa. Opetusjakson tavoitteena puolestaan oli antaa oppilaille medialukutaidon alkeita: teoreettisia ja käytännöllisiä eväitä median käyttöön ja oman mediasuhteen pohtimiseen.

Opetusjakson tavoitteet on johdettu Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista ja Normaalikoulun omasta opetussuunnitelmasta. Projektissa näkyi selvästi myös sosiaalinen ulottuvuus. Mediatuntien kotitehtävät esimerkiksi pyrkivät osallistamaan vanhempia lapsen mediasuhteen pohtimiseen. Kummiluokan kanssa toteutetun animaatiopajan tarkoituksena oli puolestaan antaa oppilaille mahdollisuuksia oppia toisiltaan: 5. luokkalaisille annettiin vastuuta pienempien oppilaiden ohjaamisesta ja ekaluokkalaisille väylä toteuttaa mielikuvituksensa tuotteita teknisesti taitavampien kanssa.

Laadin luokalle suunnitelman aluksi 30 mediatunnin kokonaisuudesta. Suunnittelussa hyödynsin opetussuunnitelmia sekä olemassa olevia mediakasvatusmateriaaleja. Opetusmateriaalia löytyi internetistä ja erilaisista oppaista, mutta mitään valmista opetussuunnitelmaa alkuopetuksen mediakasvatukseen ei ole. Osa projektin tehtävistä ja toimintaideoista löytyi valmiista materiaaleista, osa on muokattu niiden pohjalta ja osa itse suunniteltuja. Lähteinä käytin muun muassa Mediamuffinssin materiaaleja, Taikalamppu-opasta ja Kerhokeskuksen julkaisuja (ks. Lähteet). Tutkimusraportin liitteessä 1 opetusjakson sisällöt ovat tarkemmin eriteltynä.

Käynnissä ollut projekti suuntasi suunnittelua, joten etukäteen suunnitellun aihion sisällä

tehtävät ja metodit muuttuivat tarvittaessa. Kokonaisuudessaan mediatunteja kertyi projektin aikana yhteensä noin 40. Opetusjakso sijoittui välille marraskuu 2010 – helmikuu 2011 ja se koostui kahdesta osasta: viikoittaisista mediatunneista 1. luokalle sekä animaatiopajoista yhdessä 5. luokan kummioppilaiden kanssa. Projektin alkuosa koostui yhteensä yhdeksästä opetuskerrasta, joista jokainen kesti kolme tuntia. Näillä 1. luokan mediatunneilla työskenneltiin erilaisten mediasisältöjen parissa monin eri tavoin. Mediatunneilla sai myös kuljettaa mukanaan mediakaveria, joka monella oppilaalla oli jokin pehmolelu.

Työtapoina käytettiin muun muassa keskustelua ja erilaisia havaintomateriaaleja. Usein oppilaiden tehtävänä oli etsiä jotakin tarjotusta sisällöstä tai toteuttaa kuvallinen työ tehtävänannon mukaisesti. Mediatuntien aikana tutustuttiin monipuolisesti siihen, mitä media on: tutkittiin viestintävälineitä, mediakuvia, internetiä, pelejä, uutisia ja mainoksia. Projektin loppuosa piti sisällään animaatiopajoja, joihin otettiin mukaan 1. luokan kummioppilaat 5. vuosiluokalta. Vanhempien oppilaiden oman animaatiopajan jälkeen 1. ja 5. luokan oppilaista muodostettiin sekaryhmiä, jotka valmistsivat kummiyhteistyönä vaha-animaatioita yhteistä ensi-iltaa varten. Projektista syntyi yhteensä 13 lyhyttä vaha-animaatiota, joulun äänikirja sekä useita kuvallisia töitä, kuten mainoksia, unelmapelejä, uutiskuvia ja lempitelevisiohahmoja.

4.3 Tutkimuksen eteneminen ja aineiston käsittely

Tutkimus eteni mediakasvatuksen teoriaan tutustumisen jälkeen käytännön mediakasvatusmateriaaleihin perehtymisellä. Tutkimuksen ensimmäinen osa oli projektin suunnittelu ja toteuttaminen. Taustoittamisen pohjalta tehtiin projektisuunnitelma, josta kävi ilmi mediakasvatusprojektin rakenne, aikataulu, tavoitteet sekä alustavat sisällöt. Jokaista opetuskertaa varten tehtiin erillinen tuntisuunnitelma ja valmistettiin tarvittaessa opetus- ja havaintomateriaalia. Projektin päätyttyä opetusjaksosta käytiin palautekeskustelu ohjaavan opettajan kanssa ja laadittiin lyhyt projektiraportti.

Tutkimusaineiston hankkimisen lähtökohtana on ollut toteutettu projekti ja sen tuotokset. Projektin aikainen havainnointi on kirjattu tutkimuspäiväkirjaan, joka toimii yhtenä aineistona. Aina mediatuntien jälkeen tutkimuspäiväkirjaan kuvattiin tuntien kulku, huomioita opetuksesta sekä tehtävistä, sitaatteja oppilaiden vastauksista ja huomioita tehdyistä töistä. Päiväkirjan laatimisessa omakohtaisen havainnoinnin tukena toimi sanelin ja kamera: tuntien kulku on tallennettu äänitiedostona ja lisäksi valokuvattu joitain toimintoja. Joitain oppilaiden haastatteluita sekä kommentteja ja keskusteluita on litteroitu päiväkirjaan äänitiedostojen avulla. Toisen puolen

aineistosta muodostavat projektin tuotokset. Niihin kuuluvat projektin aikana kerätyt mediapäiväkirjat sekä tuntien aikana teetetyt kirjalliset ja kuvalliset työt. Oppilastyöt on valokuvattu ja niistä syntyneet alustavat havainnot on kirjattu tutkimuspäiväkirjaan.

Projektin jälkeen tutkimus jatkui tutkimuspäiväkirjan huolellisella luennalla sekä oppilastöiden tarkastelulla. Analyysin avulla, tutkimusaineistoa jäsentämällä voidaan tutkittavasta ilmiöstä aikaansaada täysin uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 138). Tässä tutkimuksessa aineisto on monimuotoista ja sitä on pyritty jäsentämään aluksi havaintoja pelkistämällä. Alasuutarin (2001, 40–43) mukaan aineisto koostuu saman ilmiön kuvauksista ja nämä raakahavainnot tulisi pelkistää suppeammaksi havaintojen joukoksi, mitä tulkita.

Analyysi on lähtenyt liikkeelle aineistolähtöisesti. Aluksi sisältöjä eriteltiin hyvin perinteisesti ja erilaisten aiheiden esiintyvyyttä myös laskettiin, esimerkiksi oppilastöissä. Tällaista keskeisten aiheiden poimimista voisi kutsua teemoitteluksi (Eskola & Suoranta 1998, 176). Siinä vaarana on, että aineiston analysointi jää helposti kuvailutasolle ja tutkimusraportti muuttuu sitaattitai esimerkkikokoelmaksi (mt. 176). Teemoitteluun sekä sitaatteihin ja esimerkkikuviin onkin pyritty yhdistämään myös tutkijan omaa ajattelua antaen aineistositaattien toimia autenttisina esimerkkeinä niistä asioista ja aiheista, joita aineistosta on löytynyt.

Kuvallisista töistä täsmennettiin alustavia havaintoja ja luokiteltiin sen jälkeen niissä esiintyviä kuva-aiheita. Tekstiaineistoa jäseneltiin ja mahdollisuuksien mukaan myös koodattiin: oppilaiden mediapäiväkirjat koodattiin käytettyjen viestintävälineiden perusteella ja kerätyn mediakyselyn vastaukset kvantifioitiin jäsentelyn jälkeen. Analyyttisen luentatavan mukaisesti sekä tutkimuspäiväkirjassa että oppilaiden töissä ilmennyttä käytiin systemaattisesti läpi ja peilattiin mediatuntien tavoitteisiin. Päiväkirjasta ja kuvallisista töistä pyrittiin etsimään osoituksia oppilaiden mediakäsityksistä ja ilmauksia medialukutaidosta.

Projektissa tutkittavina olivat lapset, jolloin tutkimuksen eettisyyteen tulee kiinnittää erityistä huomiota. Tutkimusluokkalaiset ovat yliopiston harjoittelukoulun oppilaita, mikä tarkoittaa sitä, että vanhemmat ovat antaneet luvat oppilaiden tutkimiseen ja kuvaamiseen jo oppilaiksi oton yhteydessä. Tutkimuspäiväkirjaa ei sellaisenaan ole käytetty eikä tulla käyttämään missään, vaan se on toiminut tutkijaopettajan oman työn sekä projektin havainnoinnin kirjaus- ja reflektointityökaluna. Tutkimustekstissä yksittäisten oppilaiden anonymiteetti on turvattu poistamalla nimet sekä kuvallisista töistä että sitaateista.

Projektin aikana projektin ja tutkimuksen kulusta keskusteltiin avoimesti oppilaiden kanssa ja kerrottiin esimerkiksi, mihin tarkoitukseen valokuvia käytetään. Projektin jälkeen kuvalliset työt palautettiin oppilaille ja animaatiot jäivät koulun käyttöön. Tutkimustyön ohella projektin tavoitteena oli monipuolisten medialukutaidon alkeiden antaminen luokalle, joten tästä

näkökulmasta tutkimus ei ole aiheuttanut haittaa tutkittaville vaan se on päinvastoin hyödyttänyt sekä luokanlehtoria että oppilaita.

5 MEDIALUKUTAIDON EKAUOKKALAINEN?

Tämä luku pyrkii kokoamaan vastaukset tutkimuskysymyksiin ja kuvaamaan ekaluokkalaisten mediasuhdetta sekä medialukutaitoa projektin tuottamana. Luvussa kuvataan ensin ekaluokkalaisten mediankäyttöä sekä mediataitoja ja lopuksi verrataan projektin tuottamaa lukutaitoisuutta teoriassa esiteltyihin medialukutaidon kuvauksiin.

Luvussa syvennyttään projektin synnyttämään tietoon oppilaiden mediasuhteista ja medialukutaidosta tutkimuspäiväkirjan ja oppilastöiden kautta. Kursivoidut ja lainausmerkein erotetut tekstit ovat tutkimuspäiväkirjasta. Oppilaisiin viitataan numeroin (oppilas 1-23), jotta yksittäisten oppilaiden nimet ja tiedot eivät tekstistä kävisi ilmi. Heidän suorat vastauksensa on tekstissä kursivoitu ja sisennetty. Yksittäiset kommentit on merkitty lainausmerkein ja pidemmät keskustelut allekkain niin, että eri riveillä erottuvat oppilaan (esim. O20) ja tutkijaopettajan (H) puheenvuorot. Myös oppilaiden kuvallisista töistä on poistettu oppilaan nimi ja niihin viitataan oppilasnumeroin.

5.1 Ekaluokkalaisten mediankäyttö

5.1.1 Mediakyselyn tuloksia

Tunnilla täytetyn kirjallisen mediakyselyn (liite 2) avulla selvitettiin oppilaiden käyttämiä mediavälineitä ja -sisältöjä. Kysely koostui kolmesta osiosta: ”Viestintävälineet”, ”Näitä käytän” ja ”Minä ja media”. Ensimmäisessä osiossa oppilaat luokittelivat joka päivä tai silloin tällöin käyttämiänsä välineitä. Toisessa osiossa oppilaat saivat valita valmiista vaihtoehdoista käyttämiään sisältöjä sekä piirtää tai kirjoittaa mieluisimmista sisällöistään. Viimeisessä osiossa valittiin itseen sopivia väittämiä mediankäytöstä.

Kyselyyn vastasivat kaikki luokan 23 oppilasta. Tulosten erittely sukupuolen mukaan ei tässä aineistossa ole kovin mielekästä. Luokan sukupuolijakauma (20 tyttöä ja kolme poikaa) vaikuttaa tietysti tulosten yleistettävyyteen, eikä kattavia eroja tyttöjen ja poikien välille voida luoda poikien vähäisen määrän vuoksi. Lapsen sukupuolella on tutkitusti merkitystä mediavalinnoissa (ks. Kotilainen 2011; Noppari ym. 2007; Uusitalo ym. 2011) ja tämän aineiston tuloksissa korostuukin ekaluokkalaisten tyttöjen näkökulma.

Mediaväittämien mukaan kaikkien oppilaiden kotona on tietokone ja oppilaat kertovat

osaavansa käyttää sitä. Kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta käyttävät internetiä viikoittain ja kahta lukuun ottamatta osaavat myös kirjoittaa tietokoneella. Sähköpostia oppilaista on käyttänyt noin puolet. Suurimmalla osalla oppilaista on kännykkä, vain neljällä ei omaa kännykkää ole. Tutkimusten (ks. esim. Kotilainen 2011; Uusitalo ym. 2011) mukaan oman puhelimen saaminen ajoittuu juuri koulun alkamiseen. Lasten mediabarometri 2010 -tutkimuksen (Suoninen 2011) mukaan kuusivuotiaista 14 prosentilla, seitsemänvuotiaista yli 80 prosentilla ja kahdeksanvuotiaista yli 90 prosentilla on oma kännykkä. Tämän luokan oppilaista kännykkä 1. kouluvuoden syksyllä oli muita tilastoja vastaavasti noin 80 prosentilla.

Käytetyt viestintävälineet on taulukoitu taulukkoon 1. Selkeästi jokapäiväisiä välineitä valtaosalle oppilaista ovat televisio (n. 87%) ja kirja (n. 70%). Tietokone ja kännykkä puolestaan eivät ole yhtä selvästi käytössä joka päivä: noin 52 prosenttia oppilaista käyttää kännykkää ja noin 43 prosenttia tietokonetta joka päivä. Elokuva ja dvd-levyt eivät ole jokapäiväisiä välineitä, mutta ahkerasti käytössä silloin tällöin. Myös Lasten mediabarometri -tutkimuksen (Suoninen 2011) mukaan 7–8 -vuotiaiden päivittäisiä mediavälineitä ovat televisio sekä kirja ja viikoittaisia lehdet, digitaaliset pelit, kännykät, ääni- ja kuvataallenteet sekä internet.

Oppilailla teetetyn kyselyn valossa konsolipelaaminen on yleistä (n. 78%), mutta ei niin päivärutiineja hallitsevaa: vain noin viidennes mainitsee käyttävänsä konsolipelejä joka päivä ja toisaalta sama osuus oppilaista ei kyselyn mukaan käytä ollenkaan. Kyselyssä oppilaat näyttivät samaistavan vastausvaihtoehtona toimineen peliohjaimen kuvan nimenomaan konsolipeleihin. Huomioitavaa on, että pelaaminen myös muut laitteet kuin konsolipelit huomioiden on sen sijaan yleisempää. Mediaväittämässä kaikki oppilaat kertoivat pelaavansa jollakin laitteella. Tietokoneen ja kännykän käyttö onkin pelikonsoleiden käyttöä suurempaa ja niiden yksi käyttötarkoitus on nimenomaan pelaaminen, mikä käy ilmi seuraavassa alaluvussa esitellyistä mediapäiväkirjoista. Kyselyssä pyydettiin piirtämään ja kirjoittamaan, mitä mieluiten pelaa. Mieluisimmiksi peleiksi mainittiin hyvin tasaisesti sekä lautapelejä (esim. Piirrä ja arvaa, Alias, Haisuli vei, Afrikan tähti) että digitaalisia pelejä (esim. legotietokonepelit, Nintendo Dsi, Toni Wawk 4, Starwars 1).

Taulukko 1. Mediavälineiden käyttäjämäärät 1. luokan oppilaissa (N=23)

Viestintäväline	Käyttää joka päivä	Käyttää silloin tällöin	Ei käytössä
Televisio	20	2	1
Elokuva	1	20	2
Radio	9	12	2
Lehti	6	9	8
Tietokone	10	12	1
Pelit	5	13	5
Kännykkä	12	9	2
Kirja	16	6	1
Mp3-soitin	0	10	13
CD-levy	6	16	1
Video/DVD	1	19	3

Suosituimpia lehtiä oppilaiden keskuudessa olivat Aku Ankka ja Roope-setä, Koululainen, Hello Kitty, Barbie, Prinsessa, Nalle Puh, Pokemon ja My Little Pony. Näitä lehtiä kertoi lukevansa vähintään viisi oppilasta. Useita yksittäisiä mainintoja saivat myös erilaiset eläinaiheiset lehdet, kuten Lemmikki ja Hevoshullu sekä lasten sarjakuvalehdet, kuten Karvinen ja Muumi. Aku Ankan ohella juuri Nalle Puh- ja Muumi-lehti näyttävät tutkimusten mukaan kiinnostavan sekä tyttöjä että poikia (ks. Uusitalo ym. 2011 30–31; 46–47; Walamies 2011a, 50). Lehtivalinnoissa tämän aineiston vinous sukupuolijakauman suhteen näyttäisikin tulevan erityisen hyvin näkyviin: käytetyimpien lehtien listasta neljä on selkeästi profiloitu tyttölukijoille. Enemmän pojille profiloituja lehtiä, kuten Pokemonia ja Bakugania, mainitsivat käyttävänsä myös tyttöoppilaat, mutta poikaoppilaat eivät maininneet lukevansa selkeästi tytöille suunnattuja lehtiä.

Kun tarkastellaan oppilaiden mainintoja käyttämistään televisio-ohjelmista, näyttävät oppilaat suurimmaksi osaksi katselevan lastenohjelmia. Vaihtoehtoihin oli valittu ajankohtana (marraskuu 2010) näytettyjä lastenohjelmia eri kanavilta sekä suosituimpia aikuisten tai koko perheen ohjelmia. Yli 10 oppilasta valitsi valmiista vaihtoehtoista seuraavat: Pikku Kakkonen (13 oppilasta), Code Lyoko (13), Muumilaakson tarinoita (12), Paavo Pesusieni (11), Tanssii tähtien kanssa (11), Pokemon (10) ja Galaxi (10). Suosituimpien ohjelmien joukkoon mahtuu siis yksi perheen viihdeohjelma (Tanssii tähtien kanssa), mutta pieni osa oppilaista seurasi myös muita niin

sanotusti nuorten tai aikuisten sisältöjä. Tanssiohjelma Dancea mainitsi katsovansa kahdeksan, Salattuja elämiä seitsemän ja Diiliä viisi oppilasta.

Luokan oppilaiden mediavalinnat osuvat hyvin yksiin Finnpanelin (2011) tulosten kanssa: tammikuussa 2011 katsotuimmat ohjelmat 4-9 -vuotiaiden ikäryhmässä olivat nimenomaan lastenohjelmia. Pikku Kakkonen ja Galaxi löytyvät sekä tämän tutkimuksen että Finnpanelin listauksista. Samoin Finnpanelin (2011) listalla on mukana yksi perheen viihdeohjelma, Putous. Ekaluokkalaiset näyttäisivät olevan vielä tukevasti lasten sisältöjen parissa, vaikka katsauksia muihinkin jo luodaan. Omassa aineistossani tämä näkyy lastenohjelmien suurena suosiona, mutta myös yksittäisinä mainintoina muista suosikkiohjelmista, kuten Dance, Tanssii tähtien kanssa, Salatut elämät, Diili, Biisikärpänen ja Vedetään hatusta.

Myös muut tutkimukset lasten mediaympäristöstä (ks. Suoninen 2011; Uusitalo ym. 2011) vahvistavat tämän tuloksen itsenäisempään koululaiskäyttöön siirtymisestä. Kyse on varmasti oman mediamauun muuttumisesta, mutta kenties myös kouluyhteisöllä ja kavereillakin on vaikutusta; mediatunnilla toteutetussa toiminnallisessa mielipidekyselyssä oppilaista hieman yli puolet oli sitä mieltä, että ei tykkää katsoa lastenohjelmia ja syyksi mainittiin niitten tylsyys. Kuitenkin kirjallisessa mediakyselyssä esimerkiksi Pikku Kakkosta kertoi katsovansa 13 oppilasta. Lastenohjelmat kiinnostavat ekaluokkalaista, mutta niiden ei ehkä enää ajatella olevan niin sosiaalisesti hyväksyttyjä.

Joka tapauksessa koen tiedon keräämisen lapsilta itseltään paitsi luotettavampana niin myös kiinnostavampana näistä monenlaisista tekijöistä johtuen. Vanhemmat eivät välttämättä tiedä kaikista lapsen käyttämistä mediasisällöistä tai he saattavat pyrkiä antamaan tietynlaisen kuvan lapsensa mediankäytöstä. Lapset toisaalta saattavat pelätä lapselliseksi leimaantumista. Esimerkiksi Media Muffinssi -hankkeen yhteydessä kerätyn aineiston mukaan lapset itse mainitsevat katsovansa aikuisten Salatut elämät -ohjelmaa, mutta vanhempien kyselylomakkeessa se ei kuitenkaan nouse lasten suosikiksi (Pohjola & Johnson 2009, 39–40). Tässä tutkimuksessa lapset itse toimivat mediasuhteensa informantteina ja valitsevat, mitä siitä tutkijaopettajalle luokassa kertovat.

5.1.2 Mediapäiväkirjojen tuloksia

Kotitehtäväksi annettua mediapäiväkirjaa (liite 3) tuli täyttää viikon ajan tarvittaessa yhteistyössä vanhempien kanssa. Päiväkirjaa oppilaat ovat täyttäneet hyvin eri intensiteetillä. Suurimmaksi osaksi päiväkirjoissa näyttää olevan oppilaan käsialaa, vain yksi on kirjoitettu selkeästi kokonaan vanhemman käsialalla ja parissa on vanhemman kirjaamia lisäyksiä. Osa päiväkirjoista on täytetty hyvin vajanaisesti tai ei ollenkaan. Jotkut päiväkirjat ovat jääneet myös kesken: pari päivää on

täytetty alusta, mutta loppuviikko jäänyt tyhjäksi. On vaikea sanoa, minkä verran tiedot pitävät paikkansa ja mikä on pakottavan kotitehtävän osuus; onko esimerkiksi päivän mediakäyttö kirjattu huolellisesti vai onko kenties ajateltu, että yksi merkintä päivässä riittää.

Tehtävänannosta ja palautuneesta 23 päiväkirjasta on pääteltävissä, että ekaluokkalaisten mediapäiväkirja tulisi ohjeistaa vieläkin selkeämmin niin, että vanhempi tarkkailee ja kirjaa. Nyt tehtävä on saattanut jäädä turhan usein lapsen vastuulle, mikä on aiheuttanut sen, että kaikkea ei ehkä ole kirjattu, tiedot ovat hajanaisia ja aika-arviot vaihtelevia (esim. ”tietokonepelejä 5 sekuntia”). Vanhemman ohjeistuksen tulisikin olla vastuuttava ja tehtävää avaava. Yksittäisenä tutkimusaineistona nämä mediapäiväkirjat eivät tunnu kovin kuvaavilta ja luotettavilta, mutta joitain suuntaa antavia ja muita aineistoja tukevia huomioita niistä saa. Kun aineistoa vertaa aiemmin tehtyihin tutkimuksiin lasten mediankäytöstä (ks. esim. Kotilainen 2011; Uusitalo ym. 2011) sekä muihin projektin aikana kerättyihin aineistoihin, antaa se oppilasryhmän mediaympäristöstä ja mediankäytöstä hyvin samankaltaista kuvaa.

Mediavälineenä päiväkirjoissa mainitaan useimmiten televisio, mikä näyttääkin olevan suurimmassa osassa päiväkirjoja käytössä joka päivä. Katsotut ohjelmat ovat lähinnä lastenohjelmia. Mainintoja myös koko perheelle suunnatuista viihde- ja tositelevisio-ohjelmista (esim. Dance, Tanssii tähtien kanssa, Neljän tähden illallinen) löytyy. Lastenohjelmia katsotaan paitsi yksin, niin myös sisarusten tai vanhempien kanssa. Yhdeksässä päiväkirjassa mainitaan, että televisio-ohjelmaa tai elokuvaa on katsottu koko perheen kanssa.

Kirjan käyttöä ei mainita lainkaan 12 päiväkirjassa. Kirjan tai lehden lukemisesta kerrotaan 14 päiväkirjassa, joista kuudessa mainitaan iltasatu tai yhteinen lukuhetki vanhemman kanssa. Lasten mediabarometri -tutkimuksessa kerättyjen aineistojen (Suoninen 2011) mukaan kaikki 7–8-vuotiaat käyttävät kirjaa viikoittain, joten on hyvin todennäköistä, että tämänkin 1. luokan oppilaat harjoittelevat lukemista jonkin verran – ainakin esimerkiksi koulukirjojen avulla viikoittain – vaikkei sitä päiväkirjoissa mainita.

Tietokonetta käytetään päiväkirjojen mukaan keskimäärin kerran pari viikossa. Viisi oppilasta käytti selkeästi useamman kerran (3–5) viikossa, kun taas kuudessa päiväkirjassa ei mainittu tietokonetta ollenkaan. Tietokonetta käytetään lähinnä pelaamiseen, mutta myös sähköpostin ja internetin käyttö sekä piirtäminen ja kirjoittaminen on mainittu. Käytetyistä internetsisällöistä päiväkirjoissa mainitaan nimeltä Panfu, Barbie-sivut ja Papunetin pelit. Erillinen pelilaite (Playstation, Nintendo DS) mainitaan vain kolmessa päiväkirjassa.

Kännykän käyttö mainitaan 18 päiväkirjassa. Jokapäiväistä käyttöä ei ole yhdessäkään päiväkirjassa: vain kuusi oppilasta käyttää kännykkää yli kolme kertaa viikossa. Puhelinta käytetään lähinnä soittamiseen. Tekstiviestejä päiväkirjojen mukaan käyttää neljä oppilasta. Pelaaminen

kännykällä on mainittu kuudessa ja valokuvien otto yhdessä päiväkirjassa. Päiväkirjojen antia tukevat tulokset Lasten mediabarometri -tutkimuksesta (Suoninen 2011), jonka mukaan 7–8-vuotiaat pääasiassa käyttävät puhelinta soittamiseen ja tekstiviesteihin. Mediabarometrin mukaan puolet pelaa kännykkäpelejä, vajaa kolmannes ottaa valokuvia ja reilu neljännes kuuntelee musiikkia kännykällään.

5.2 Ekaluokkalaisten mediataidot

Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -opas (2011) on jakanut mediataidot neljään osa-alueeseen, joita hyödynnän seuraavaksi esitellessäni projektissa ilmenneitä ekaluokkalaisten taitoja. Näillä kaikilla mediataitojen neljällä osa-alueella ekaluokkalaaisella on vaihtelevaa ja monipuolista osaamista. Yksittäisten oppilaiden vahvuudet sijoittuvat eri akseleille: kun toinen oppilas osallistui ajatuksineen keskusteluun, toinen osoitti taitonsa kuvallisessa ilmaisussa. Toisaalta mediataitojen osa-alueet myös limittyvät jokaisen oppilaan omassa kompetenssissa sekä opetuksessa.

Taitojen jakaminen eri osa-alueiden alle onkin hieman keinotekoista, mutta olen päätenyt erittelemään ekaluokkalaisten mediataitoja karkeasti näihin neljään taitoalueeseen. Tämän projektin tuottamana ekaluokkalaisten mediataidoissa korostuvat määrällisesti kriittiset tulkintataidot sekä luovat ja esteettiset taidot. Samat osa-alueet tietystikin ovat korostuneet itse projektissa, opetuksessa ja tehtävissä. Myös vuorovaikutustaidot ovat tärkeässä roolissa ekaluokkalaisten kompetenssissa ja projektissa: mediaa ja sen ilmiöitä tarkasteltiin ja käytettiin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa jatkuvasti.

Ekaluokkalaisten medialukutaito näyttäytyy vahvasti erilaisina käytännössä ilmenevinä taitoina. Esimerkiksi ekaluokkalaisten kriittiset tulkintataidot tulevat esille usein toiminnassa ja tekemisessä – eli ekaluokkalainen käyttää tulkintataitojaan luovien ja esteettisten taitojen mukaisen ilmaisun tuottamiseen. Toisaalta myös luovat ja esteettiset taidot sekä vuorovaikutustaidot näkyivät projektissa pitkälti päällekkäisinä: ekaluokkalainen toimi vahvasti yhteistyössä niin sisällöntuotannossa kuin oman mediamaan etsimisessäkin. Suurin osa projektissa ilmenneistä mediataidoista sijoittuukin seuraavassa jaottelussa joko kriittisten tulkintataitojen tai luovien ja esteettisten taitojen alle, mutta taitojen limittäisyys on huomioitava.

5.2.1 Kriittiset tulkintataidot

Kriittiset tulkintataidot tarkoittavat oppilaan kykyä merkityksellistää ja ymmärtää erilaisia

mediasisältöjä. Tavoitteena on ymmärryksen perustuva media- ja kulttuurikriittisyys. (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011, 21.) Taidot näyttäytyvät esimerkiksi käsitteellistämisenä ja kyseenalaistamisena. Ekaluokkalaiset omasivat – tai heille syntyi projektin aikana – alustava riittävä käsitteellinen ymmärrys, minkä avulla he pystyivät toimimaan median parissa ja viittaamaan sen ilmiöihin. Ekaluokkalaisella taidot eivät vielä kovin kriittisiä ole, mutta selkeästi oli havaittavissa muun muassa alustavia kyseenalaistamisen ja sisällönerittelyn taitoja sekä tekstuaalisen että visuaalisen mediasisällön suhteen. Ekaluokkalaisen kriittisille tulkintataidoille olennaisinta ovat omakohtaiset kokemukset sekä merkityksellisyys itselle.

Käsitys mediasta ja viestinnästä

Ekaluokkalaiselle media ei sanana ole tuttu, joten hän luo aluksi käsitteelle merkityksen kouluopetuksen tai aikuisen kertoman mukaan. Ekaluokkalainen tunnistaa erilaisia viestintävälineitä, mutta näkee ne helposti konkreettisella tasolla: viestintäväline on ekaluokkalaisen mielestä esimerkiksi lentokone, jolla viestejä eli postia voi kuljettaa. Toisaalta oppilaat osoittivat käsittävänsä viestin konkreettisen tason ohella hyvin monimuotoisena: viestiksi tulkittiin esimerkiksi karttakuva tai raportointi tapahtumapaikalta.

Projektin alussa oppilailla teetettiin piirrokset mieluisimmista mediatekemisistä. Tehtävänannon tarkoituksena oli paitsi selvittää oppilaiden mediankäyttöä, myös käsitystä mediasta. Ennen tehtävänantoon ryhtymistä keskustelimme yhdessä mediasta. Aloite tähän tuli oppilailta, jotka kysyivät, mitä media on. Muutama oppilas oli kuullut sanan media aikaisemmin: *”Joku muisteli sen liittyvän musiikkiin, toinen muisti kännykässä lukevan jossain kohtaa ”media”, joku oli kuullut isoveljen läksyissä tai vanhempien puheissa.”* (Tutkimuspäiväkirja.) Kerroin median olevan viestien lähettämistä ja vastaanottamista jonkin välineen avulla. Pyysin oppilaita keksimään viestintävälineitä. Opetuskeskustelun avulla oppilaat keksivät puhelimen, radiopuhelimen, tietokoneen ja postilaatikon. Media sanana ei ollut oppilaille kovin tuttu, mutta sen ilmiöt kyllä.

”Kyselin seuraavaksi, mitä oppilaat tekevät koulupäivän jälkeen ja vastaukseksi sain mm. pianon ja kanteleen soittoa, syömistä ja ulkoilua. Joku luki kirjaa. Kerroin, että se on juuri sellainen asia, jota tarkoitan. --- Kysyin sitten itse, että katsooko joku televisiota, kuka käyttää tietokonetta. Moni viittasi. Kerroin, että haen juuri tällaisia välineitä. Luetteloin television, elokuvan, kirjat ja lehdet, kännykän ja tietokoneen viestintävälineiksi. Kysyin, mitä tietokoneella voi tehdä. Joku keksi pelaamisen ja sitten kysyin, millä muulla voi pelata – sieltä tulivat pleikat ja nintendo ja kännykkä.” (Tutkimuspäiväkirja.) Tarkoituksena oli saada oppilaat tuottamaan omat työnsä sen tiedon valossa, mitä heillä on. Piirroksiin ilmestyi televisioita, tietokoneita ja pelejä, lukemista ja musiikkisoitinten soittamista. Oppilaiden ensimmäisistä töistä kaikki 23 sisälsivät

mediasisältöjä tavalla tai toisella.

Seuraavalla mediatunnilla oppilaat etsivät viestintävälineiden kuvia pareittain sanomalehdistä. Oppilaat etsivät ja toivat innolla löytämiään kuvia, jotka kerättiin taululle. *”Taululle tuli monta kännykkää ja tietokonetta, televisioita ja kameroita. Kuvia lehdistä ja elokuvista. Autoja, juna, lentokone, laivoja, hirvi – nämä selitettiin sillä, että niillä voi viedä esim. postia. Polkupyörä, jolla postimies voi kuljettaa kirjeitä. Sääkartta ja karttakuva, navigaattori. Tulivuoren kuvan tuoja kertoi, että joku, joka on paikalla voi kertoa siitä muille. Ehdotin ulkomaankirjeenvaihtajaa. Yhdessä kuvassa presidentit kättelevät. Ehdotin josko kyse voisi olla tiedotustilaisuudesta tai haastattelusta. Kuvaan kitaroista ja soittamista keksittiin se selitys, että soittamista voi lähettää radiossa.”* (Tutkimuspäiväkirja.)

Oppilaat näkivät viestintävälineiden kirjon hyvin moninaisena. Tehtävä ilmensi paitsi konkretian tason ymmärrystä (esim. postimiehen polkupyörä, pulloposti) niin myös käsitteellisempää näkemystä viestimisestä (esim. karttakuva, toimittaja). Yhtenä tunnin tavoitteena oli, että oppilaat oppisivat nimeämään tiedotusvälineitä. Tavoite näyttäisi tehtävän valossa toteutuneen ja samalla myös heräsi havainto viestinnän monimuotoisesta luonteesta. Mediajakson opetus alkoi konkretiasta eli viestintävälineistä, mikä tuntui luonnolliselta valinnalta, mutta ei ongelmattomalta. Media näyttäytyi opetuksen mukaisesti oppilaille pelkästään välineinä ja media käsitteellistettiin aluksi vain viestintävälineiksi. Opetusjaksossa tarkoituksena olikin edetä välineistä viesteihin, mediaesityksiin, kuvan lukemiseen ja median eri lajeihin, kuten mainoksiin ja peleihin.

Taito erottaa fakta ja fiktio

Samoin kuin käsitys viestistä, ekaluokkalaisen näkemys todesta on hyvin subjektiivinen: moni oppilaista eli vielä vahvasti sadun ja fantasian maailmassa, kun taas osa asettui kyseenalaistamaan sadun lisäksi myös totena pidettyjä asioita. Ekaluokkalaisella on jo harjaantunut käsityksensä mainoksen ja uutisen sekä toden ja keksityn eroista – taito erottaa fakta ja fiktio toisistaan on alkanut selvästi kehittyä. Ero muodostetaan myös kuvantekemisen keinojen välille: valokuvaa ekaluokkalainen pitää helposti totena ja maalausta tai piirrosta keksitynä. Ekaluokkalaisen todellisuus- ja mediakäsitys on paitsi subjektiivinen, myös aika suoraviivainen ja konkreettinen; totta ekaluokkalaiselle ovat itselle tutut, merkitykselliset ja todelliset asiat.

Faktan ja fiktion tunnistaminen kävi ilmi, kun mediatunnilla tarkasteltiin kuvaa muumeista ja kuvaa sääkartasta. Oppilaat totesivat kuvan muumeista keksityksi sillä perusteella, että se on piirretty televisio-ohjelma.

”Musta se on keksittyä koska toi luontokin on tommonen että se on niinkun piirretty eikä silleen oikeessa elämässä oo ääri viivoja.” (oppilas 15)

Sääkarttakuvaa puolestaan pidettiin pääsääntöisesti totena. Osa oppilaista osoitti kuitenkin kykyä itsestäänselvyyksien kyseenalaistamiseen. *”Sääkartta oli oppilaan 14 mukaan totta siksi, kun se on uutisista ja uutiset on välillä totta. Oppilas 15 kertoi, ettei välittänyt siitä, onko se totta vai ei – hänen mielestään kuva on keksitty ja ennuste on totta. Mielettänyt! Piirretty kuva, mutta tosi tietoa! Oppilas 9 huomautti vielä, ettei ennustuksetkaan aina mene oikein.”* (Tutkimuspäiväkirja)

Kuvien, ja erityisesti valokuvien, määrittelemisen todeksi tai keksityksi ei kuitenkaan ole yksinoikoista, mutta lasten perustelujen kanssa kuultuna mielenkiintoista ja heidän käsityksmaailmaansa avaavaa. Yhtenä tehtävänä oli valita ja leikata aikakauslehdistä pareittain haluamansa kuva. Pari näytti kuvan ensin dokumenttikameran avulla muulle luokalle ja sijoitti sen tämän jälkeen taululle Totta- tai Keksittyä-otsikon alle. Kuvien luokittelu todeksi tai keksityksi vaikutti haastavalta tehtävältä ja pohdinta vaati monelta parilta aikaa. Molempien otsikoiden alle ilmestyi niin sanotusti kuvitteellisia ja todellisia asioita.

Piirroskuvalla ja valokuvalla on ekaluokkalaisen silmissä erilainen todellisuusarvo: pääsääntöisesti valokuvat sijoittuivat todeksi ja piirroskuvat keksityksi. Useat oppilaat perustelivat omaa kuvaansa todeksi ja olivat valmiita siirtämään Keksittyä-otsikon alta kuvia Totta-puolelle sillä yksinkertaisella argumentilla ”koska ne voivat olla totta”. Keksityiksi määrittyivät esimerkiksi asiat, jotka olivatkin eri materiaalia kuin kuva-aihe antoi olettaa: *”Poro-kuvan tuoneet olivat nähneet sen ei oikeana, vaan eri materiaalista, lasista tai metallista valmistettuna.”* (Tutkimuspäiväkirja.)

Totta-puolella oli valokuva miesmallista, valokuva avokadosta, kaksi sisustuskuvaa astioineen, valokuva koirista sekä mainoskuva, jossa koiria. *”Toinen koirakuva oltaisiin siirretty, koska oppilaan 4 sanoman mukaan se oli maalattu. Koiran kuva oli mainoksesta ja yritinkin johdatella keskustelua siihen että, oliko kuvassa myös tekstiä ja myytiinkö siinä jotakin. Kerroin, että se näyttää mielestäni mainokselta. Sana oli oppilaille tuttu. Molemmat astiakuvatkin olisi siirretty Keksittyä-puolelle, koska ne oppilaan 15 sanoman mukaan tuntuivat mainostavan. Mieskuvakin olisi loppujen lopuksi siirretty sillä perusteella, että siinä mainostetaan vaatteita.”* (Tutkimuspäiväkirja.)

Keksittyä-otsikon alla oli piirroskuva porosta ja golfarista, valokuva uimareista, piirroskuva Roope-sedästä sekä piirretty mainoskuva partiosta ja RAY:n mainoskuva Edelfeltin maalauksen pohjalta. Rajanveto tosiasioiden ja keksityn välillä ei aina ole itsestään selvää, mikä tietysti tehtävässäkin oli tarkoituksena osoittaa. Mainos mainostaa toisaalta tosijuttuja ja piirroshahmot voivat olla jollekulle totisinta totta. *”Oppilas 16 olisi siirtänyt Roope-sedän, koska se näyttää todelta. Kysyin, mitä mieltä muut ovat. Kaikki muut olivat sitä mieltä, että se on keksittyä. Oppilas 12 kertoi, että se on sarjakuvasta ja siksi se ei ole totta. Oppilas 9 kertoi, että kyseessä on Disneyn piirroshahmo eikä sitä ole oikeasti olemassa. --- Oppilas 16 kysyi vielä, että miten ne sitten ovat*

siellä Disneylandissa. Kysyin oppilailta, osaisiko joku vastata tähän. Oppilas 19 kertoi, että ne ovat pehmoasuissa.” (Tutkimuspäiväkirja.)

Mediasisällön erottelun taidot

Ekaluokkalainen osaa erotella tuttuja mediasisältöjä ja lajityyppejä. Valmiin sisällön luokittelu (esim. televisio-ohjelmien ohjelmatyyppeihin) ja esimerkkien antaminen sujuvat, mutta kategorioiden luominen ja nimeäminen on haasteellista. Ekaluokkalainen tunnistaa esimerkiksi eri televisio-ohjelmatyyppejä ja erottaa uutisen ja mainoksen lajityypeinä toisistaan. Hän tunnistaa erilaisia animaatiohahmoja ja esimerkeissä käytettyjä animaatiotekniikoita, kuten pala-, vaha-, nukke-, esine- ja piirrosanimaatio. Kuvien lajityyppien lisäksi ekaluokkalainen osaa eritellä kuvista opetettuja kuvakokoja ja jonkin verran myös kuvakulmia.

Mediakuvia käsitelleellä mediatunnilla käytiin läpi tarina sammakon, linnun ja perhosen tavasta hahmottaa maailma. Oppilaiden tehtävänä oli etsiä lehdistä kuvia, joissa kuvakulmat ilmenisivät ja tuoda taululle oikean eläimen alle. *”Suuri osa kuvista oli hieman väärässä paikassa, mutta kyllä ymmärrystäkin näkyi.” Varsinkin perhosperspektiivi oli hallussa!”* (Tutkimuspäiväkirja.) Kuvakulmien ymmärtäminen ja esimerkkikuvien löytäminen oli ekaluokkalaiselle haastavaa. Tunnilla käsiteltiin myös kuvakokoja, joista katsottiin esimerkkikuvia ja harjoiteltiin mallin mukaisesti sormikameralla mediakaverin kuvaamista. Esimerkkikuvista ekaluokkalaiset osasivat hyvin kertoa, mitä missäkin kuvakoossa näkyy. Kuvallisena tehtävänä oli valita luokasta jokin kohde, valita kuvakoko ja piirtää kohde sen mukaan. Piirroksiin nimettiin käytetty kuvakulma. Kuvista käy ilmi, että kuvakoot ekaluokkalaisen oli helppo ymmärtää ja myös itse käyttää: piirroksista 19 on nimetty oikein käytetty kuvakulma ja vain neljässä piirros ja nimetty kuvakulma eivät vastaa toisiaan.

Televisiota ja pelejä käsitelleellä mediatunnilla katsottiin jakso joulukalenteriohjelmasta, minkä jälkeen oppilaita pyydettiin kertomaan, mitä muuta televisiosta tulee. Oppilaat luettelivat ohjelmien nimiä, jotka oppilaat osasivat pyydettäessä myös yhdistää kategoriaksi: lastenohjelmat. Muina ohjelmatyypeinä oppilaat mainitsivat koko perheen ohjelman. Muiden televisio-ohjelmien jako ohjelmatyyppeihin ja niiden nimeäminen vaikutti hankalalta oppilaiden tuottaa. Annettuihin kategorioihin ja lueteltuihin ohjelmatyyppeihin he osasivat kuitenkin nimetä esimerkkejä. Keskusteluohjelmaan tarjottiin televisiohaastattelua, ruokaohjelmaan Neljän tähden illallinen, Strömsö ja Sokkokokki, visailuksi Televisa ja Lotto, urheiluohjelmaksi jalkapallon MM-ottelu ja Selviytyjät. Piilokameraohjelmista osattiin kertoa, että niissä tehdään jotain salaa, kun taas dokumentti oli sanana tuntematon oppilaille.

Animaatiotunneilla katsottiin YouTube-sivustolta muutamia klippejä erilaisista

animaatioista. Oppilaiden tehtävänä oli tunnistaa animaatioesimerkeissä käytetty tekniikka. Yksi oppilas epäili Kossi Kengurun olevan piirretty, mutta toinen tiesi sen olevan tehty paperista. Postimies Paten tunnusmusiikin oppilaat lauloivat kuorossa ja tiesivät hyvin sen olevan nukkeanimaatio. Pingu tunnistettiin muovailuvahapingviiniksi ja vanhasta liitutauluanimaatiosta tunnistettiin edelliseltä mediatunnilta tuttu tekniikka. Legoilla tehty musiikkivideo aiheutti oppilaissa hieman hämmennystä: video tunnistettiin tietysti legoilla tehdyksi, mutta toisaalta ihmeteltiin, ovatko legot animaatiota. Vaikka etukäteen oppilaat eivät näyttäneet animaatiotekniikoista keksivän kuin piirrosanimaation, tunnistivat he muitakin tekniikoita selkeistä esimerkeistä.

Ekaluokkalaiset osasivat myös kuvittaa käsityksensä animaatiosta lajityyppinä. Oppilaiden tehtävänä oli piirtää lempianimaatiohahmonsa. Kuviin ilmestyi eläimiä, kuten nalleja ja pingviinejä sekä nimettyjä tunnistettavia animaatiohahmoja, kuten Tintti, Tuhkimo, Hello Kitty, Littlest Pet Shop ja Homer. Muutamissa töissä hahmon animaatioalkuperästä ei ole varmuutta. Joitakin eläinhahmoja, kuten matoa ja maitovalasta, sekä Salattujen elämien roolihahmojen nimillä varustettuja ihmishahmoja en välttämättä luokittelisi animaatiohahmoiksi. *”Kun kyselin, mitä lempihahmoja oppilaat olivat piirtäneet, oppilas 16 kertoi piirtäneensä Ismon ja Sepon. Kysyin, mitä mieltä oppilas ja muu luokka on, ovatko ne animaatiohahmoja. Moni vastasi ei.”* (Tutkimuspäiväkirja.)

Taito erottaa mainos ja uutinen

Ekaluokkalainen erottaa kuvien lajityyppejä toisistaan ja tietää, mitä eroa uutisella ja mainoksella on ja mitkä niiden tarkoitukset ovat. Mainos- ja uutiskuva erotetaan toisistaan esimerkiksi kuvantekemisen keinoin: mainoksissa voi olla tekstiä ja numeroita, kun taas uutiskuvat ovat vain valokuvia tapahtuneesta. Ekaluokkalainen näkee myös uutisella genrenä tietynlaisia käytänteitä, joihin kaikki aiheet eivät esimerkiksi sovi: sipsipussin kuva ei voi olla uutisista, kun uutisissa ei yleensä näytetä sipsejä. Sama suoraviivainen ja konkreettinen, omaan kokemukseen perustuva ajatusmalli pätee myös mainontaa analysoitaessa: paahtoleipämainoksen tulkitaan olevan kohdistettu kaikille, koska ekaluokkalaisen kokemuksen mukaan kaikki syövät leipää.

Mediatunnilla oppilaiden tehtävänä oli luokitella esimerkkikuvia uutis- tai mainoskuviksi. *”Selitin, että pääsääntöisesti uutisten ajatellaan kertovan tosijuttuja. Kysyin, mitä mainokset sitten ovat, mitä ne tekevät. Joku mumisi niiden huijaavan rahaa. Oppilas 3 kertoi niiden esittelevän uusia tuotteita.”* (Tutkimuspäiväkirja.) Jotkin kuvat jakoivat oppilaiden mielipiteitä. Osa kuvista tunnistettiin uutiskuviksi tuttuuden perusteella: kuva oli nähty aiemmin lehti- tai televisiouutisissa. Osa mainoksista puolestaan tulkittiin mainoksiksi uutisiin verrattuna negaation kautta: kuva on

mainos, sillä esitettyä asiaa ei voi olla uutisissa. Sipsimainos tulkittiin mainokseksi, koska oppilaiden mielestä uutisissa ei ole sipsejä. Koiranruokamainokseen pätevät samat argumentit:

”Tossa on koira eikä uutisissa oikeen oo koiria.” (oppilas 2)

Oppilaat kertoivat tunnistaneensa kuvan mainokseksi myös tuotteen kuvasta ja mainostekstistä.

”No kun tossa on, semmosen koiran ruuan kuva ja yleensä uutisissa ei oo mitään tommosta tekstiä.” (oppilas 11)

Esitetyn tuotteen kuvan lisäksi teksti nousee siis oppilaille olennaiseksi mainoksen konventioksi. Mehumainoksestakin löydettiin näitä mainoksen elementtejä ja lisäksi yksi tärkeä perusasia eli hinta.

O17: No koska tossa on tommonen... tommonen numero!

H: Mikäs se numero on?

O12: Että paljon se maksaa.

Pääasiassa oppilaat tunnistivat kuvat mainoksiksi tai uutisiksi melko hyvin. Kuva urheilijoista sponsorivaatteissaan jakoi kuitenkin oppilaiden mielipiteitä. Suurin osa oppilaista päätyi lopuksi luokittelemaan tämän niin sanottua piilomainontaa tai tuotesijoittelua sisältävän kuvan uutiseksi.

O19: No koska siinä ei oo niin paljoa tekstiä ja uutisissa kerrotaan yleensä.

O15: Musta siks toi on uutiskuva koska --- on otettu kuva kun noi on voittanu jotai tai sillai niin siinä kerrotaan noista sillain.

H: Onko siinä kuvassa kuitenkin jotain mitä voi mainostaa? Löydätkö jotakin mitä tunnistat ja mitä voitaisiin mainostaa?

O22: McDonalds.

H: Keksiikö joku, minkä takia siellä on noita McDonaldsin logoja?

O4: Ehkä ne niinku mainostaa McDonaldsia niin siks tuol on niitä.

O19: Ku niillä on päälläkin noita.

Ekaluokkalainen erottaa niin uutisen ja mainoksen kuin uutisen ja sadunkin lajityypeinä toisistaan. Hän ymmärtää uutisen merkityksen ja tunnistaa genrejen tyypillisimpiä konventioita. Uutista käsittelevällä mediatunnilla seurattiin käsinuken toimittamaa uutislähetystä, tehtiin itse uutisia ja pohdittiin, mitä uutinen tarkoittaa.

”Noo, mun mielestä se tarkoittaa sitä että on tapahtunut jotain että talo on palanut tai silleen niin sitten siitä halutaan kertoa että sitten jos vaikka jossain kaupungissa on joku

semmonen vaara niin sitten yritetään varottaa että sinne ei kannata mennä.” (oppilas 15)

Oppilaat tiesivät, missä uutisiin voi törmätä (lehdissä, televisiossa, tietokoneessa, radiossa) ja muistivat erilaisia uutisia muun muassa tulvasta ja lapselle sattuneesta vahingosta. Oppilaat osasivat myös selittää, miksi niitä tehdään ja seurataan.

”Sen takia kun niissä kerrotaan mitä maailmalla on tapahtunut.” (oppilas 17)

”No kun tota niin ne on tärkeitä.” (oppilas 15)

Uutisia pidettiin totena, mutta ihmeteltiin, miksi uutiset usein kertovat ikävistä asioista.

”Kun tota niistä halutaan kertoo niinku niistä vaarallisista asioista ja sitten onnelliset asiat on vähän semmosia että niitä tapahtuu niin paljon että niistä kaikista ei kannata kertoa. Semmosia ikäviä asioita tapahtuu vähemmän ja niistä kerrotaan että vois niinku varoa.”
(oppilas 15)

Pennasen (2006) pro gradu -työssä (ks. Walamies 2011b) tutkitut 5–6-vuotiaat erottivat uutisen lajityyppinä: he katsoivat uutisia eri tavoin ja eri syistä ja kiinnostuivat itselleen merkityksellisistä asioista. Nämäkin ekaluokkalaiset erottivat selkeästi uutisen muista genreistä. Oppilaiden tehtävänä oli verrata kahta sudesta kertovaa tekstiä, satua ja uutista toisiinsa. Kaikki oppilaat olivat sitä mieltä, että sudesta ja puunhakkaajasta kertonut teksti oli satu ja keskiviikkoiltana Pohjois-Pohjanmaalla sattuneesta onnettomuudesta kertonut teksti uutinen. Mutta mistä oppilaat päättelivät toisen tekstin saduksi?

”Kun se susi oli siellä pesässä niin eihän sen olis pitäny pelätä ihmistä vaan sen olis pitäny mennä sen kimppuun.” (oppilas 20)

”Mä pidän sitä siks satuna kun siinä on että olipa kerran ja sen pituinen se.” (oppilas 15)

Ekaluokkalaiset tunnistivat erityyiset tekstit helposti ja keksivät, miten uutinen eroa sadusta. Oppilaat ymmärsivät myös, mitä kaikkea uutisessa kerrotaan tarkemmin.

”Koska siinä (uutisessa) ei sanota olipa kerran.” (oppilas 17)

”Koska se niinku kuulosti enemmän todelta, ku siinä oli semmosta niinku tosijuttuja eikä sellasta että nyt luetaan niinku satua, siinä uutisessa oli totta semmosta tosi, tosisuutta.”
(oppilas 15)

O12: Ei saduissa sanota sillee että keskiviikkoiltana.

H: Juuri näin, siinä kerrottiinkin tosi tarkkaan että missä on tapahtunut ja koska on

tapahtunut.

O12: Ja mitä.

Mainonnan lukutaito

Mainonnan lukutaito ekaluokkalaisella on tunnistamisen ja käyttämisen tasolla: hän erottaa ja tunnistaa melko hyvin mainoksen muusta sisällöstä ja tunnistaa lehtimainoksen peruskonventioita, kuten tuotekuvan, tuotetiedon tekstinä ja hinnanmerkinnän. Mainostettavan tuotteen ekaluokkalainen päättelee mainoksen kuva-aiheen perusteella ja mainoksen kohderyhmän itse tuotteen perusteella. Hän oikeuttaa ja perustelee mainoksen kohderyhmän tarpeella tai halulla: purukumimainos esimerkiksi kohdistettiin huonohampaisille ja monet lelumainokset itselle, jos kyseinen tuote puuttui ja oppilas sen olisi halunnut. Ekaluokkalainen tunnistaa lehti- ja televisiomainoksia, mutta mainosviesteiksi ei kuitenkaan mielletä esimerkiksi valmistajien internetsivuja tai televisio-ohjelmissa nähtäviä hahmojen käyttämiä tuotteita.

Mainontaa käsittelevän mediatunnin aluksi pyrittiin selvittämään, millainen ennakkokäsitys oppilailla mainoksesta on. Oppilaita pyydettiin etsimään pöytäryhmittäin aikakauslehdistä kolme mainosta ja tuomaan ne taululle. Oppilaat tarvitsivat tehtävään aikaa ja jotkin ryhmistä eivät mielestään löytäneet mainoksia

– toisin sanoen mainonta ei käsitteenä ollut kaikille oppilaille selvää. Suurin osa oppilaiden valitsemista kuvista oli mainoksia. Ryhmät toivat taululle yhteensä 20 kuvaa, joista selkeästi mainoksia oli 15. Muutamat muut kuvat olivat useimmiten kuvitusta esimerkiksi sisustusjutusta eli sisällöltään tällöinkin hyvin kaupallista.



Kuva 1. Oppilaiden löytämät lehtimainokset.

Osa oppilaista ei osannut oikein vastata, miksi oli valinnut kuvan eikä kertoa, mitä siinä mainostetaan. ”Monet näyttivät myös päättelevän mainostettavan tuotteen pelkän kuvan perusteella: esim. Hackmanin mainoksessa veikattiin kaupattavan ruokaa ja Calcichew'n mainoksessa voiteita.” (Tutkimuspäiväkirja.) Entuudestaan tuntemattomat tuotemerkit ja vasta

orastava lukutaito kenties vaikuttivat siihen, että ekaluokkalaiset poimivat usein vain suorimmat viittaukset eli kuva-aiheet päättelynsä tueksi. Vaikka mainoksen tunnistaminen sujui, vaikutti mainostettavan tuotteen tunnistaminen sekä perusteleminen ja mainoksen elementtien erittelemine haastavalta.

Käytössämme olleet sisustus- ja kotiaihteiset aikakauslehdet eivät varmasti myöskään olleet helpointa materiaalia ekaluokkalaisten työstää, mutta tuntemattomasta sisällöstä huolimatta monet oppilaat osasivat kuitenkin hienosti löytää mainoksen ja sen sisältämän viestin. *”Oppilas 16 vastasi, että tunnisti kuvan mainokseksi siitä, että se on lehdestä. Kun kysyin, onko kaikki lehdistä mainoksia, muu luokka vastasi ei, mutta oppilas 16 oli sitä mieltä, että näin on. Kun kysyin, onko kuvassa kuitenkin jotain, mistä hän tunnisti sen mainokseksi, osasi hän eritelläkin ja tunnistaa banaanituotemerkin: ”No siinä kun on toi pikita, chikitita.”* (Tutkimuspäiväkirja.)

Noin puolet oppilaista oli sitä mieltä, että tehtävä oli vaikea. Erottelin tuoduista kuvista muutaman hyvän esimerkin mainoksesta ja kysyin, mistä kuvan tunnistaa mainokseksi. Oppilaat keksivät, että joissain mainoksissa näkyy hinta. Osassa mainoksista oli myös ihan tunnistettavia tuotteita ja kun oppilaita ohjasi katsomaan kuvia, löysivät he useita tuotemerkkejä. Oppilaat tiesivät lehtien lisäksi monia paikkoja, joissa voi nähdä mainoksia: televisiossa, netissä, radiossa, kaupoissa ja ikkunoissa, tiellä telineissä, bussipysäkeillä, valotelineissä, kännykässä. Oppilaat myös osasivat selittää, mikä mainosten tehtävä on.

”Että ihmiset kävis ostaan niitä.” (oppilas 12)

”No ku kaupat koko ajan mainostaa niin mua ainakin rupee joskus jo tota vähä ärsyttään ku kaikki vaan mainostaa ja mainostaa mutta ne mainostaa siks että totta ihmiset tulis sitten ostaan niiltä ruokaa ja leluja ja kaikkia asioita.” (oppilas 15)

Oppilaiden tehtävänä oli päätellä esimerkkimainoksista, mitä kuvassa mainostetaan ja kenelle mainos voisi olla suunnattu. Oppilaiden tuli myös ilmaista, pitivätkö he itse mainosta kiinnostavana. Lelu- ja pelimainoksia enemmistö oppilaista piti kiinnostavina, samoin hampurilaisravintolan mainosta. Automainos ja hiusvärimainos eivät montaa oppilasta kiinnostaneet. Perusteluina oppilaat käyttivät tykkäämistä ja tarvitsemista: esimerkiksi kännykkämainos ei ollut erään oppilaan mielestä kiinnostava, kun kännykälle ei ollut tarvetta. Koiranruokamainos puolestaan onnistui herättämään oppilaiden kiinnostuksen söpön koiran avulla.

O11: Noo, tässä mainostetaan söpöjä koiria ja öö sit tuolla on jotain tekstiä mitä mä en nää.

H: Jaa, en kyllä ole samaa mieltä että koiria tässä mainostettais, vaan mitäs tässä?

O5: Koiranruokaa.

H: No miksi tämä on kiinnostava?

O9: Koska mä haluaisin koiran.

H: No mutta et taida tykätä koiranmakkarasta? Aika monen mielestä tää oli kiva mainos, mutta oisko niin, ettei ihan heti huomaa mitä siinä oikeastaan mainostetaan?

O15: Noo, mulla oli siks semmonen että en tiedä että mitä tässä mainostetaan kun toi teksti on niin tuolla alhaalla että toi teksti vois olla niinku tossa koiran paikalla tai sillain isompi niin sen huomais että siinä mainostettais tekstiä enemmän kun koiraa.

H: Tosi hyvä huomio, tätä kutsutaan mainoksissa huomionherättäjäksi. Mitä se tarkoittaa että tämä mainos on huomiota herättävä?

O15: No semmonen että tossa mainoksessa niinku toi koira toi kuva herättää huomion.

Monen mainoksen kohdalla oppilaat ajattelivat joko aitoa käyttötarvetta tai puhdasta halua pohtiessaan mainoksen kohderyhmää. Purukumimainoksen ajateltiin olevan suunnattu sellaisille, joilla on huonot hampaat ja Wii Sports -peliä tarjottiin niille, jotka eivät liiku. Bratz-nukkemainos taas vetosi suurimpaan osaan luokan tytöistä.

H: Mitä tässä mainostetaan?

O5: Brätsejä.

H: Miksi tämä on sinusta kiinnostava mainos?

O12: Se on lelu. Eikä mulla oo yhtään brätsiä vielä.

H: Okei, eli kenelle mainos on suunnattu?

O1: Mulle.

O11: Ja mulle!

O5: Ja mulle.

H: Eli miten me voitais ehkä yleistää sitä kun täällä aika moni sanoo ja mulle ja mulle, niin mitähän teillä kaikilla on yhteistä? Eli miten me voitais yhdellä sanalla sanoo kenelle tää on tarkoitettu?

O15: Aika monelle lapselle.

H: Ja ehkä vielä tarkemmin?

O6: Tytöille.

Tämän keskustelun jälkeen Bakugan-mainoksen kerrottiin saman tien olevan suunnattu pojille. Vaikka automainos olikin vain vähemmistön mielestä kiinnostava, herätti se muuten keskustelua ja oppilaat huomaamaan mainonnan keinoja, kuten kuvamanipulaation mahdollisuuksia lehtimainoksissa.

H: No mitä tässä mainostetaan?

O14: Autoa. Enkä mä tarvii autoa ainakaan vielä.

O16: Audi-mainos ja sit se on tarkotettu mulle!

H: Eli sä tunnistit sieltä myös sen merkin mitä autoa siinä myydään. Mutta kenelle se vois sitten olla tarkoitettu kun se ei ainakaan kaikkiin teistä kolahda?

O2: No aikuisille ja sitten mulla on yks kysymys. Miks tota autoa ei aja kukaan vaan se menee itseksensä?

H: Se on myös hyvä huomio että miten automainoksissa voi olla näin. Ja huomaatko missä auto on, tunnistatko missä se ajaa?

O22: Mäkihyppytuolla.

H: Miten se auto voi ajaa sitä ylämäkeen sitä mäkihyppymäkeä?

O22: No jos se on tullu tuolta alas ja jäänyt siihen.

H: Hmm. No tiedätkö miten tää kuva on tehty?

O12: Se on niinku tietokoneella.

Yksi kotitehtävä kartoitti mediaympäristön kaupallisuuden havaitsemista. Oppilaan tehtävänä oli katsoa haluamansa televisio-ohjelma ja piirtää suurennuslasiin jokin tavara tai tuote, jonka ohjelmassa näki. Tausta-ajatuksena oli piilomainonnan tai tuotesijoittelun havaitseminen. Moni oppilas piirsi erilaisia asioita, joita hahmo oli käyttänyt, kuten ruokaa tai vaatteita. Vain yhdessä työssä oli selkeästi tunnistettavia tuotemerkkejä. Kuvista löytyi esimerkiksi komediasarjan hahmon käyttämä kahvinkeitin, EM-kisoissa taitoluistelijan päällä ollut vaate ja ruokaohjelmassa tarjoiltu patonki.

O3: No mä katoin sitä Olipa kerran Amerikkaa.

H: Ja minkä sä piirsit sinne suurennuslasiin?

O3: No ku ennen vanhaan oli sellaset et laitettiin niinku otsalla ne korit.

H: Mitäs muut löysivät?

O9: Kaljapullon.

H: Nyt en ihan kuullut... Sanoitko kaljapullon? Missä sen näit?

O9: Joo, Simpsonsissa.

”Tein Putouksesta kun Timo Harjakainen oli luistelemassa sillä oli HIFK:n ja Jokerien kaulahuivi ni siinä oli HIFK ja Jokerit.” (oppilas 16)

Oppilaat havaitsivat erilaisia tavaroita ja tuotemerkkejä käytettävän televisio-ohjelmissa. Ajatusta siitä, mikä niiden kaupallinen merkitys on, ei oppilailla kuitenkaan ollut. Myöskään vieraillessamme erilaisiin tuotteisiin liittyvillä internetsivuilla (esim. Mehukatti, Disney, Candy King, Kinder) eivät oppilaat ymmärtäneet sivustojen kaupallista tarkoitusta. Sivujen pelejä ja videoita oppilaat pitivät kivana tekemisenä ja tunnistivat niiden tuttuja tuotteita, mutta sivuja eivät ekaluokkalaiset tulkinneet mainosviestinä.

5.2.2 Luovat ja esteettiset taidot

Luovat ja esteettiset taidot tarkoittavat oppilaan kykyä katsoa, kuunnella, luoda ja tulkita mediasisältöjä. Itse tekemällä pyritään löytämään oma ääni ja ilmaisu ja oppimaan käyttämään niitä. (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011, 19.) Ekaluokkalainen osaa kertoa mediankäytöstään kuvallisesti, suullisesti ja kirjallisesti. Hän valitsee mediasisältöjä sukupuolittuneesti ja iän mukaan sekä omaa eriytyvässä olevan oman mediamaan. Kerrottavaksi ja piirrettäväksi valikoituvat nimenomaan ekaluokkalaiselle merkitykselliset mediasisällöt ja toiminnanmuodot, kuten lempisisällöt ja -toiminnot (esim. pelaaminen kaverin kanssa, elokuva perheen kanssa). Kriittiset tulkintataidot ja luovat ja esteettiset taidot limittyvät vahvasti, sillä ekaluokkalaisen käsitteellinen ymmärrys mediasta näkyy nimenomaan toiminnassa: hän osaa esimerkiksi tehdä mainoksen tai uutisen itse tuntemiaan lajityyppillisiä konventioita hyödyntäen.

Taito kuvata omaa mediamakua ja mediankäyttöä

Ekaluokkalaisen käyttämät mediavälineet ja -sisällöt käyvät ilmi tarkemmin luvussa 5.1. Käyttämäänsä välineitä ja sisältöjä ekaluokkalainen osaa eritellä tarvittaessa mediakyselyn (liite 2) kaltaiseen kyselylomakkeeseen, kunhan lomake ei vaadi luku- tai kirjoitustaitoa. Ekaluokkalainen osaa valita valmiista vaihtoehdoista käyttämänsä ja kuvata suosikkejansa piirtäen tai kirjoittaen. Ekaluokkalainen myös mielellään kertoo ja keskustelee käyttämistään mediasisällöistä. Kuvien ja keskustelujen keinoin ekaluokkalainen pystyykin alustavasti pohtimaan ja avaamaan omaa mediasuhdettaan.

Mediakasvatusprojektin ensimmäisenä tehtävänä oppilaita pyydettiin piirtämään, mitä mieluiten ja useimmiten tekee median parissa. Oppilaiden töissä televisio on 11 kuvassa, pelejä kuudessa, tietokone kuudessa, kännykkä neljässä, elokuva kolmessa ja lukeminen kahdessa kuvassa. Joihinkin kuviin oli kirjoitettu televisio-ohjelmien nimiä: Tanssii tähtien kanssa, Sokkokokki ja Paavo Pesusieni. Kuvista löytyi myös muutamia tunnistettavia hahmoja tai pelejä:

Pokemon, Starwars ja Toni Hawk. Piirroksista käy siis ilmi oppilaille merkityksellinen media, esimerkiksi yleisimmin käytetyt mediavälineet ja -sisällöt. Lisäksi monessa kuvassa ja kertomuksessa näkyy mediankäytön sosiaalinen funktio: tekeminen yhdessä sisarusten tai kavereiden kanssa.

”Mä pelaan siinä Annin kanssa Wiitä.” (oppilas 12)

”Se on mun ja mun äitin yhteinen tietokone.” (oppilas 14)

”Siinä tota niin mun pikkuveljen ja pikkusiskon kanssa ku meillä on kitara ja nokkahuilu ja...” (oppilas 21)

Oppilaiden piirrokset kuvaavat kaikki jollakin tavalla heidän mediaympäristöään ja sen merkityksiä. Kuvissa ja keskusteluissa näkyvätkin monipuoliset tekemisen muodot ja jokaiselle oppilaalle itselleen merkitykselliset sisällöt. Olemassa olevia mediavälineitä pohdittiin yhdessä oppilaiden kanssa, mikä varmasti on osaltaan suunnannut kuviin tehtyjä valintoja. Monista mahdollisuuksista ovat ekaluokkalaiset kuvanneet kuitenkin piirroksissaan juuri omakohtaista käyttöä – itsensä median parissa. Moni esimerkiksi mainitsi käyttävänsä kännykkää tai tietokonetta nimenomaan pelaamiseen tai eritteli kuvissa henkilökohtaisia suosikkeja.

O19: Mä katon Tanssii tähtien kanssa.

H: Onkse sellanen mitä sä tykkäät kattoo useesti?

O19: On.

H: Ja tänne on vielä nimettyki nää tanssijat. Onks nää sun suosikit?

O19: On, Ansku ja Antti.



Kuva 2. Oppilas 19: ”Mä katon Tanssii tähtien kanssa”

O2: Mä soitan pianoo ja katon televisioo.

H: Mitä sä katot telkkarista?

O2: Yhtä.

H: Onkse tää minkä sä oot kirjottanu tähän? Dance?

O2: Mä katon sitä aina.

O9: Mä soitan kitaraa.

H: Sä olet tämä vai?

O9: Joo.

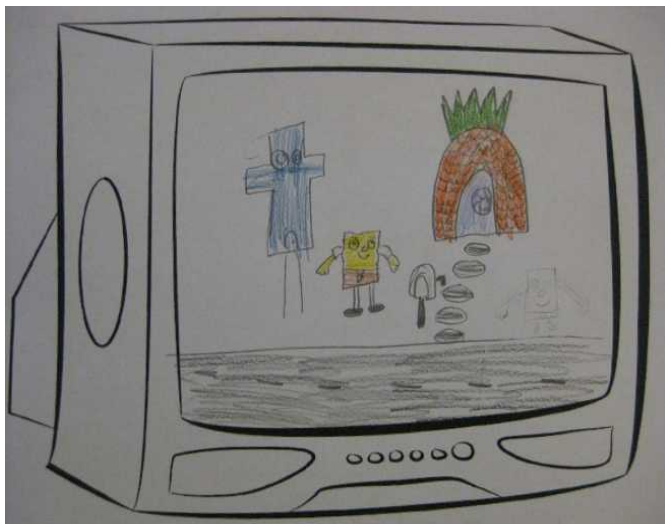
H: Mitäs muuta siellä tapahtuu?

O9: Ja sitte mä oon tietokoneella.

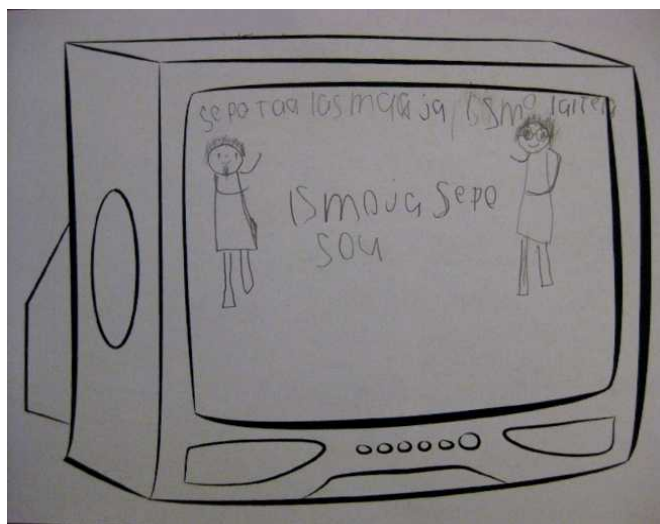
H: Onks tää sun omasta huoneesta vai minkä sä oot tähän piirtäny?

O9: Joo.

Mediamaun eriytyminen ja merkitykselliset sisällöt näkyivät myös televisiota ja pelejä käsitelleellä mediatunnilla, jossa yhtenä tehtävänä oli piirtää oma lempitelevisionhahmonsa. Ekaluokkalaisten televisioruutujen sisään ilmestyi monenlaisia hahmoja, niin todellisia kuin näyteltyjä ja piirrettyjäkin. Suurimmaksi osaksi oppilaat olivat valinneet kuviinsa hahmoja lastenohjelmista, kuten Paavo Pesusienestä, Bakuganista, Nalle Puhista, Avatarista ja Pokemonista. Kuvissa oli myös luonto-ohjelman eläimiä sekä henkilöitä Diilistä, Emmerdalesta, Tanssii tähtien kanssa -kilpailusta ja Salatuista elämistä. Yleensä oppilaat keksivät melko helposti aiheen mediasuosikkeja koskeviin kuvallisiin töihin.



Kuva 3. Lempitelevisionhahmo, oppilas 18:
Paavo Pesusieni.



Kuva 4. Lempitelevisionhahmo, oppilas 8:
Salatut elämät.

Internetiin ja peleihin keskittyneellä mediatunnilla puolestaan kävi ilmi paitsi ekaluokkalaisten omaehtoisesti käyttämät nettisisällöt myös sukupuolen vaikutus mediavalintoihin. Ekaluokkalaisilla käytössä oli esimerkiksi lapsille tarkoitettu peliyhteisö Panfu sekä 1001pelit-sivusto, jonka peleissä muun muassa rakennettiin kakkuja tai valittiin meikkejä ja vaatteita malleille – tai ainakin tämä oli

yleisilme tyttövoittoisen luokan tietokoneen näytöillä. Pojat sen sijaan etsivät esimerkiksi legopelejä.

Internetin käyttötaidot

Ekaluokkalaisen tietokoneen ja internetin käyttötaidot ovat vaihtelevia: luokan oppilailla ne olivat monipuolisia, mutta hyvin eritasoisia. Tasoon näytti vaikuttavan luku- ja kirjoitustaito sekä kotoa saatu etukäteisosaaminen, sillä koulun parissa tapahtunutta tietokoneopetusta ei juuri vielä 1. vuosiluokan syksyllä oltu annettu. Internetissä ekaluokkalaisten suosituin toiminto on pelaaminen.

Mediatunneilla koulun tietokoneluokkaa käytettiin useampia kertoja. Osa oppilaista tarvitsi apua koneelle kirjautumisen kanssa ja toiminta vei verrattain enemmän aikaa. Internetosoitteen kirjoittaminen oli monelle hankalaa: päänvaivaa aiheuttivat erityisesti vierasperäiset kirjaimet sekä kirjainten löytäminen näppäimistöltä. Myöskään Enter-näppäin ja sen toiminto ei ollut kaikille tuttua. *”Moni tarvitsi ohjausta osoitteen kirjoittamiseen, pelkkä malli ja suullinen ohje ei riittänyt. Toisaalta ne muutamat oppilaat, jotka olivat taitavampia, olisivat jo menneet vauhdilla eteenpäin – ja he saivat nyt toimia arvokkaina apuopeina.”* (Tutkimuspäiväkirja.)

Yhdellä kerralla harjoittelimme avaamaan internetselaimen ja kirjoittamaan osoiteriville osoitteen. Noin puolet oppilaista oli kuullut aikaisemmin hakupalvelu Googlesta, jota kokeilimme tunnilla. Yksi oppilas osasi kertoa, että hän menee Googlen kautta Pikku Kakkoseen.

”No sinne voi kirjoittaa kaikkia juttuja ja sitten, ööh, sitten, voi päästä sinne niinkun niihin juttuihin minne haluais niinku mennä.” (oppilas 4)

Kokeilimme Googlen linkkihakua sekä kuvahakua. Annoin tehtäväksi etsiä delfiinin kuvia. *”Kaikki onnistuivat, kunhan hieman saivat apua minulta tai muilta oppilailta. Hidasta eteneminen kuitenkin oli: hakukone ei selkeästi ollut monelle tuttu, kirjoittaminen vielä vaivalloista ja samoin netin käyttö. Välillä oppilailla näyttää pelit kuitenkin sujuvan hienosti, mutta omaehtoinen netinkäyttö ei – etsitäänkö siis kotona pelisivut valmiiksi lapselle?”* (Tutkimuspäiväkirja.) Oppilaille annettiin myös vapaata nettiaikaa: oppilas sai vierailla itselleen tutuilla sivustoilla tai käyttää valmiita pelilinkkejä. Luokka oli jaettu kahteen opetusryhmään, mikä mahdollisti jokaiselle oppilaalle tietokoneluokassa oman koneen ja oikeasti omaa nettiaikaa. Pienempi ryhmä, oma kone ja vapaa internetin käyttömahdollisuus aikaansai tai jopa pakotti oppilaan omaehtoiseen toimintaan.

Toiminnan havainnointi kertoi paljon oppilaiden osaamisesta – ja taitojen suuresta vaihtelusta. Taitoerot olivat hyvin havaittavissa: muutamat oppilaat esimerkiksi osasivat etsiä itse uusia sisältöjä, kun toiset tarvitsivat apua valmiin linkin avaamiseen. Osa ekaluokkalaisista kaipasi jatkuvaa ohjausta: muutamilla oli haasteita keskittyä, toisilla ehkä rohkeuden tai kokemuksen

puutetta. Tunnilla tulivat selkeästi esiin erot paitsi käyttötaidoissa, niin erityisesti myös lukutaidossa: *”Jotkut oppilaat kaipasivat apua peli-idean tarkoituksen ymmärtämiseen ja sivustoilla etenemiseen. Moni oppilas halusi kovasti mennä johonkin, mutta etenemiseen ei oikein keskitytty. Eräs oppilas olisi halunnut Habboon tai Panfuun, mutta muut oppilaat kertoivat, kuinka sinne täytyy olla sähköpostiosoite ja tunnus.”* (Tutkimuspäiväkirja.)

Toisaalta ekaluokkalaisissa oli myös hyvin etevä internetinkäyttäjä: tunnilla etsittiin Youtube-videoita, käytettiin pelisivuja ahkerasti, viihdyttiin peliyhteisöissä ja löydettiin itselle uusia sisältöjä toisten avulla. *”Oppilas 17 katseli YouTubesta Mister Bean -animaatioita, mutta siirtyi myöhemmin myös pelaamaan. Oppilaat 20 ja 13 viihtyivät valmiiden linkkien parissa ”opettavaisilla” pelisivustoilla (Oppi&ilo), kun taas oppilaat 4 ja 2 halusivat omaan tärkeään virtuaalimaailmaansa, Panfuun. Tytöt vaikuttivat olevan onnessaan, lähettivät toisilleen kortteja, pelasivat samoja pelejä ja juttelivat luokan yli isoon ääneen, mihin menisivät. Loput ryhmän tytöt näyttivät päätyneen 1001pelit-sivustolle. Yhden oppilaan kanssa yhdessä kirjoitimme osoitetta, kun taas oppilaat 7 ja 10 olivat saaneet pelisivun osoitteen ilmeisesti oppilaalta 6 ja löysivät sivun itse tai muiden oppilaiden avustamina. Oppilas 15 pelasi monen tietokoneen ruudulla näkynyttä Miss Universum -peliä ensimmäistä kertaa, kunnes halusi etsiä väritystehtäviä.”* (Tutkimuspäiväkirja.)



Kuva 5. Panfu, tyttöjen suosikkiyhteisö.



Kuva 6. Yhteistyön voimaa internettunnilla.

Huomionarvoista tunnilla oli, miten paljon ja hienosti oppilaat auttoivat toisiaan tietokoneen ja internetin käytössä, kun olivat onnistuneet itse ratkaisemaan tehtävän tai ongelman tai löytämään kiinnostavaa sisältöä. Vuorovaikutus toisten kanssa saattoi olla tehokkaampikin keino

ekaluokkalaisen motivoimiseen ja netinkäytön oppimiseen kuin opettajan antama tehtävä ja apu. Moni oppilas halusi esimerkiksi saman pelin kuin vieruskaverilla ja pyysi tätä näyttämään, mistä sen saa. Osa oppilaista halusi myös pelata pareittain, joko internetin kautta tai vierekkäin istuen. Yhteisöllisyys sekä yhdessä tekeminen ja oppiminen luonnehtivatkin hyvin ekaluokkalaisen suhdetta internetiin.

Lasten mediabarometri -tutkimuksen (Suoninen 2011) mukaan 7–8-vuotiailla pojilla internetin käyttö ja pelaaminen on aikaisempaa ja säännöllisempää kuin tytöillä. Tässä omassa tutkimuksessani oppilasryhmä on vinoutunut sukupuolen suhteen, jolloin kuva ei ole kovin kattava. Syntynyt kuva ei kuitenkaan vastaa tutkimustietoa: ryhmässä nimittäin on useampi internetinkäyttötaidoiltaan erittäin taitava tyttö, kun taas pojat vaikuttivat taidoiltaan verrattain melko heikoilta. Uskoisin lukutaidon merkityksen korostuvan tässä, sillä taitavat netinkäyttäjät olivat myös hyviä lukijoita. Ekaluokkalaiset eivät myöskään olleet vielä saaneet opetusta tietokoneen käyttöön juuri lainkaan, jolloin lasten muun mediaympäristön merkitys taitojen lähteenä korostuu. Lasten netinkäyttöä tutkittaessa havainnointi vaikuttaisikin olevan esimerkiksi vanhemmille esitettyjä kyselyitä luotettavampi tapa saada tietoa.

Suhde pelaamiseen

Ekaluokkalainen pelaa mielellään digitaalisia pelejä, mikä näkyi myös kuvallisessa työskentelyssä: unelmapeleihin oppilaat tuottivat helposti lukuisia elementtejä tutuista ja suosituista pelikokemuksista. Mediatunnilla kaikki oppilaat kertoivat pelanneensa jotakin ja he myös osasivat nimetä monia pelilaitteita ja -tapoja, kuten Nintendo Wii, Xbox, käsikonsolit, tietokone, kännykkä, lautapeli ja DVD-soitin.

”Playstation yks, Playstation kaks, Playstation kolme!” (oppilas 9)

”Matematiikan kirjoissa on pelejä.” (oppilas 11)

”Sellanen peli, missä on samanlaiset hedelmät ja sinne laitetaan rahaa ja sitten saa enemmän rahaa jos saa kaksi tai kolme samanlaista hedelmää.” (oppilas 9)

Melkein kaikki oppilaat kertoivat saavansa pelata internetissä. Internetistä oli löydetty muuan muassa Panfu, Habbo ja 1001peliä. Jatkoimme oppituntia tietokoneluokassa. *”Oppilaat saivat pareittain mennä tuntemilleen pelisivuille tai kokeilla valmiita linkkejä (Papunet, Pikku Kakkonen, Galaxi, Mauri Kunnas, maatilapeli, Oppi&ilo). Muutamat parit löysivät itse nettipelejä, kuten Panfun ja pelikokoelmia, joissa oli muun muassa pelejä meikkaamisesta ja kakkujen rakentamisesta.”* (Tutkimuspäiväkirja.)

Oppilaat viihtyivät nettipelien ääressä hyvin, mutta moni tarvitsi apua linkkien avaamiseen

ja peliohjeiden lukemiseen. Pareittain oppilaat kuitenkin pärjäsivät hienosti ja auttoivat toisiaan koneen ja internetin käytössä. Miksi pelaaminen sitten on ekaluokkalaisten mielestä niin kivaa?

O2: Panfussa on hauskaa kun voi jutella toisten pandojen kanssa.

H: Tunnetko kaikki ketä siellä on vai voiko siellä olla joku ketä ei tunne?

O2: Joo siellä on nimiä pandojen alla ja niitä voi pyytää ystäväksi ja pyytää omaan majaan ja tehtäväkirjassa voi tehdä kaikkia tehtäviä, joista saa aina jonkun pienen lahjan.

”Ne näppäimet on hauskoja, kun painaa niitä näppäimiä.” (oppilas 22)

”Mä tykkään pelata tietokoneella kun mä tykkään aika paljonkin peleistä ja sit mulla on sellanen tietotikku millä pystyy siirtää ja sit mä en tiedä mitä muuta sillä pystyy tekeen.” (oppilas 15)

”Siinä pelissä voi vähän niinku kuvitella että se on totta.” (oppilas 12)

Oppilaiden tehtävänä oli myös suunnitella ja piirtää oma unelmapelinsä. Pääosin oppilaat tuottivat omannäköisiään, usein omista pelikokemuksista tuttuja unelmapelimaismiaan kuvallisiin töihin. Peleissä on hyvin kauniita ympäristöjä ja iloisia värejä sekä selkeitä peli-ideoita. Monessa pelissä esimerkiksi kerätään jotakin tasohyppelytyyliin. Poikien kuvissa näkyy miekkailua ja ampumista, tyttöillä muun muassa eläimiä: hevosia, pingviinejä ja tietysti Panfu-pelilyhteisöstä tuttuja pandoja. Vain kaksi oppilasta piti tauluesimerkistä selkeästi kiinni, mutta elementtejä esimerkkikuvasta löytyi useammastakin kuvallisesta työstä.

”Ton tytön pitää kerätä noita timantteja, niistä saa pisteitä ja jos saa tollasen sydämen saa vielä enemmän pisteitä.” (oppilas 12)

O9: Siinä on ninja joka yrittää torjua noita sarjahirviöitä.

H: Eli onkse joku taistelupeli?

O9: Joo mut emmä tiedä onks siitä olemassa peliä.

H: Oliko tää siis sun mielikuvituspelejä vai jokin olemassa oleva?

O9: No noi hahmot on olemassa, paitsi toi pinkki hahmo ja toi tyypikin on olemassa mutta ei näistä oo varmaan peliä kyl.

O3: Siinä tota niinku, siin lähdetään niinku tallilta ja siinä pitää yrittää niinku ettiä sellasta

aarretta ja ehtiä takasin.

H: Okei, onkse joku sellanen mitä sä oot pelannu samantyylistä ite?

O3: Joo.

O2: No se on ihan tollanen tavallinen, mä oon piirtäny siihen, aika samanlainen idea kun se Panfu mut ei tullu ihan samanlaista ja sit siellä on (nimimerkki) joka on yks mun kaveri ja sit siel on (nimimerkki) joka on mun kaveri ja kaikkee sellasta ja sitten siellä on myös (nimimerkki) joka on (oppilas 5).

H: Okei, eli onks tää joku peli vai keskusteleeks nää tässä nää hahmot?

O2: No se on tavallaan sellanen että niihin taloihin voi mennä ja sit ne voi keskustella nii ja sit...



Kuva 7. Unelmapeli, oppilas 12.



Kuva 8. Unelmapeli, oppilas 9.

Mainonnan lukutaito käytännössä

Mainoksen peruskonventiot ovat ekaluokkalaisella hallussa paitsi tunnistamisen (ks. luku 5.2.1) niin myös luovan toiminnan tasolla: hän osaa tuottaa mainokseksi tunnistettavan kuvan ja käyttää omassa työssään näitä konventioita, kuten tuotekuvaa, hinnanmerkintää ja ostokehotusta.

Ekaluokkalainen myös tunnistaa hyvin televisiomainosten lauluja. Mainoksista mieleen jäävät parhaiten oppilaalle itselleen merkitykselliset, joista ekaluokkalainen kiinnostuu ja joista hän siirtää aiheita ja tuotteita myös omaan mainostyöhön.

Mainosten tulkitsemisessa ekaluokkalaisella näyttääkin korostuvan tuttuus ja merkityksellisyys itselle. Mainosten lukeminen ja ymmärtäminen edellyttävät kulttuurista tietopankkia (ks. Malmelin 2004) ja niinpä mainonnan lukutaito on ekaluokkalaisella selkeästi kehitysasteella mediakulttuurisen tietovarannon ja kokemuksen puutteellisuuden vuoksi. Ekaluokkalaisilla on jo tajua mainosviestien kaupallisuudesta, mutta rajallisesti esimerkiksi visuaalisen lukutaidon keinoja analysoida mainonnan kulttuurisia merkityksiä.

Mediatunnilla esimerkeiksi valittuja televisiomainoksia analysoitiin kohderyhmäbingon avulla. Matkatoimiston, ruokakaupan ja paahtoleivän televisiomainokset sopivat oppilaiden mielestä kaikille. Perusteluina käytettiin sitä, että leipä on kaikille, matkalle lähdetään koko perheen kanssa ja kaupassa voivat käydä kaikki. Numeropalvelu 020202:n mainos oli oppilaiden mielestä hauska, mutta tarkoitettu aikuisille:

"No soi soittojutut mitä mainostetaan niin ne on yleensä aikuisille." (oppilas 11)

Vakuutusyhtiö Ifin mainoksesta ei osattu päätellä, mitä siinä mainostetaan, vaikka musiikki olikin tuttu. Mainostettavaksi tuotteeksi pääteltiin auto tai levy – eli tartuttiin suorimpiin viittauksiin, joita mainoksessa näkyi ja kuului. Sama päättelyketju on nähtävissä lehtimainosten analysoinnissa (ks. luku 5.2.1): oppilaille tuntemattomien tuotteiden mainoksista valittiin mainostettavaksi tuotteeksi ilmiselvin aihe. Särkänniemen mainos puolestaan tunnistettiin heti, mutta yhtä mieltä sen kohderyhmästä ei oltu.

H: Miks tää olis sun mielestä lapsille?

O22: Koska se on niinku huvipuisto ja ois aika tota nolo jos ois tosi vanha mummo ja juoksis tuolla kaikissa laitteissa.

H: Entä kuka oli sitä mieltä että mainos olis suunnattu kaikille?

O15: No musta se sopii siks kaikille koska niinku määki yleensä käyn niinku kaikki niinku mun koko perheen kanssa tuo huvipuistossa ja mun äiti ja isäki menee niihin laitteisiin.

Lähinnä oppilaat päättelivätkin mainoksen kohderyhmän mainostettavan tuotteen perusteella.

"Mut se, ku toi Grandi-juttu oli, niin se on niinku lapsille, niin siinä mainostetaan Grandia." (oppilas 16)

Osa oppilaista osasi kuitenkin käyttää kohderyhmän perusteena myös mainosta itseään ja sen

keinoja.

"No kun siinä mainoksessa näytettiin nuorisoa." (oppilas 15)

"Koska siinä on lapsia ja aikuisia." (oppilas 20)

Mainos Paula-vanukkaasta sai oppilaat paitsi olemaan yhtä mieltä siitä, että kuuluvat itse kohderyhmään, niin myös laulamaan mukana kuorossa. Tämän kuorolauluefektin avulla olikin yksinkertaista tunnistaa oppilaille tuttuja mainoksia, joihin esimerkeistä kuuluivat Lidl, Grandiosa, Särkänniemi ja tietysti Paula-vanukas. Myös muihin tutkimuksiin (Uusitalo ym. 2011, 111–112) osallistuneet pienemmätkin lapset toistelivat osaamiaan mainoslauseita ja -lauluja. Televisiomainonnan keinoista ekaluokkalaisille juuri musiikki ja laulut tuntuivat jääneen mieleen. Yksittäisten oppilaiden aloittamiin mainoslauluihin yhtyi aina myös moni muu mukaan.

"Kauppias hoitaa hommat!" (oppilas 9)

"Jos se on kultaa, me maksamme siitä, kultarahaksi piste com." (oppilas 11)

Oppilaiden oman mainostyön ohjeistuksen mukaan mainostettavan tuotteen ja kohderyhmän sai vapaasti päättää itse. Oppilaiden 23 mainoksesta neljässä on mainostettavana tuotteena leluhamsteri ja kuudessa jokin peli tai pelilaite. Kahdessa työssä mainostetaan hiustenhoitotuotteita, yhdessä vaatteita ja yhdessä matkaa. Yhdessä työssä on elintarvikkeita ja kahdessa eläinten ruokia. Kuusi oppilasta mainosti yhdessä löydettyjen tauluesimerkkien mukaisesti huonekaluja, taloja tai kasveja. Pääasiassa oppilaat ovat valinneet itselleen todennäköisesti mieluisia tuotteita kuten leluja ja pelejä ja käyttäneet mainoksissaan olemassa olevia tuttuja tuotteita, kuten ZhuZhuPets-leluhamstereita ja Nintendo-pelikonsoleita.

Hyvin moni mainos toistaa mainoksen peruspiirteitä kertoen tuotteen hinnan ja osa myös sisältää selkeitä ostokehotuksia. Hinnanmerkintä löytyy 16 mainoksesta ja "Uutuus" tai "Ale"-teksti kymmenestä. Iskulauseita ei varsinaisesti käsitelty tunneilla, mutta työhön toivottiin myös tekstiä ja kehoitettiin tarkastelemaan esimerkkimainoksia. Kahdeksan työtä sisältääkin mainoslauseita tai ostokehotuksia, kuten "Nyt on aika käyttää hiustenhoitoainetta!", "Koirien paras!" ja "Näitä kalusteita vain kodin terrasta". Tekstien käyttö näkyy erityisen hyvin esimerkiksi kuvassa 9.

Mainostyöt osoittavat monen oppilaan kohdalla ymmärrystä lehtimainoksen konventioista. Yhtä lukuun ottamatta kaikkiin töihin on piirretty mainostettava tuote. Kolmessa työssä kuvataan tuotteen oletettu käyttäjä: hiustenhoitoainemainoksissa nainen ja koiranruokamainoksessa koira. Muutamat töistä ovat hyvinkin värikkäitä ja huomiota herättäviä (ks. kuva 10), toiset väreiltään valjempia (ks. kuva 11). Yli puolet töistä kuitenkin sisältää mainokselle tyypillisiä iskusanoja tai -lauseita ja valtaosa hinnanmerkinnän. Hinnat eivät välttämättä ole todentuntuisia, kuten pelilaite 10

euroa tai talo 195 euroa. Kyse ei aina välttämättä ole sattumanvaraisesti valituista luvuista tai haasteista rahanarvon ymmärtämisessä. Yksi oppilas kertoikin muokanneensa hintaa tietoisesti:

”Mä laitoin sen hinnan vähän alemmaksi kun se on oikeesti kakstoista euroa ja nyt se on sydänalessa.” (oppilas 12)



Kuva 9. Mainos, oppilas 22: ”Cici toimii hyvin yksi pisara tukka voi hyvin”.



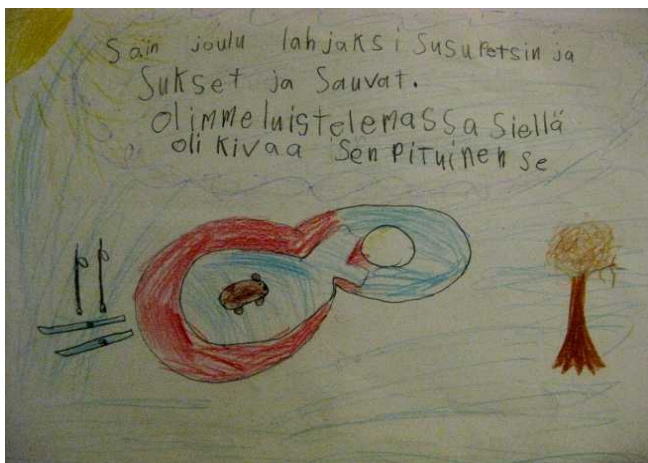
Kuva 10. Mainos, oppilas 12:
leluhamsteri alennuksessa.



Kuva 11. Mainos, oppilas 16:
”Ostakaa nyt talo”.

Käsitys uutisesta käytännössä

Samoin kuin mainoksen peruskonventioita, tunnistaa ekaluokkalainen myös uutiselle lajityypillisiä piirteitä. Mediatunnilla oppilaiden tehtävä oli toimia oman elämänsä uutistoimittajina ja kertoa jostakin tapahtumasta yrittäen vastata mahdollisimman moneen kysymykseen. Oppilaat piirsivät ensin uutiskuvat ja kirjoittivat sitten lisäksi kuvaan, mitä uutisoitavaa heille oli tapahtunut. Pöytäryhmä kerrallaan pääsi pahvitelevisioon uutisstudioon toimittamaan oman uutisensa. Yksitoista oppilasta piirsi ja kertoi yhteisen idean mukaisesti joululoman tapahtumista: hotellimatkoista, joululahjoista, pulkkailusta, pilkkimisestä ja luisteluretkistä. Kolme oppilasta kertoi urheiluharrastuksistaan. Kolmen oppilaan uutiset liittyivät perheeseen: uuteen pikkusisarukseen, muuttamiseen ja lemmikkieläinten menetykseen. Kolme oppilasta kertoi sattumuksista pienenä ja yksi kesäisestä veneretkestä.



Kuva 12. Uutinen, oppilas 1: joululomapuuhia.



Kuva 13. Uutinen, oppilas 6: ”Minun äiti synnytti vauvan joka on tyttö”

Uutislähetyksen jälkeen keskustelimme, mitkä uutiset jäivät mieleen. Oppilaat mainitsivat useita, joista kyselimme toimittajilta lisää – oppilaat olivat siis selkeästi kuunnelleet toisiaan hyvin tarkkaavaisesti. Pääasiassa oppilaiden uutiset olivat pieniä, kivoja tarinoita arjesta ja mukavia muistoja lomalta: kuvan, tekstin ja kertomisen kautta jokainen oppilas sai oman tärkeän asiansa esille ja äänensä kuuluviin.

Toisena tehtävänä oli valita sanomalehdestä kiinnostava kuva ja jatkaa sitä piirtämällä joko realistisin tai täysin mielikuvituksellisin keinoin. Suurin osa oppilaista jatkoi kuvaa realistisesti: maisemakuvaa on kasvatettu piirustuspaperin kokoiseksi, jääkiekkoilijoille jatkettu pelikenttää, perhonen lisätty piirrettyyn luontoympäristöön, ilotulituskuvaan väritetty lisää raketteja, ihmisiä jatkettu piirtämällä, puulle piirretty lisää oksia. Vain muutamat oppilaat rikkoivat alkuperäisen

kuvan ideaa ja laittoivatkin jääkiekkoilijan pelaamaan nurmikentällä jalkapallomaaliin tai poron juoksentelemaan aurinkorannalla. Oppilaiden 21 työstä kuudessa näkyi viitteitä taulun esimerkkikuvan rantateemasta.

Tehtävän avulla oppilailla oli mahdollisuus muuttaa todellisuutta halutunlaiseksi tai päästää mielikuvituksensa valloilleen. Valtaosa oppilaista jatkoi kuvan elementtejä ikään kuin faktapohjalta. Esimerkki oman tulkinnan mukaan tuomisesta näkyy oppilaan 2 työssä (kuva 16). Vauvan pipossa on teksti ”I ♥ dad”, jota oppilas on jatkanut ”and mom”. Lisäksi oppilas on piirtänyt kuvaan omien kiinnostuksen kohteidensa mukaisesti koiran. Sekä omissa uutiskuvissa että töissä, joissa lehtikuvia on jatkettu, näkyy selvästi oppilaiden käsitys uutisesta: merkityksellinen tarina todellisuudesta.



Kuva 14. Lehtikuvan jatkaminen, oppilas 7.



Kuva 15. Lehtikuvan jatkaminen, oppilas 20.



Kuva 16. Lehtikuvan jatkaminen, oppilas 2.

Sisällöntuottamisen ja ilmaisun taidot

Ekaluokkalainen on monella tavalla ilmaisutaitoinen ja kykenevä tuottamaan itse mediasisältöä. Projektissa ekaluokkalaiset tuottivat useita kuvallisia töitä erilaisten tehtävänantojen mukaan perinteisillä piirtimillä ja tietokoneen piirto-ohjelmalla sekä osallistuivat yhteistyössä animaation ja äänikirjan tekemiseen. Ekaluokkalainen osaa esimerkiksi tuottaa kuvan tekstin pohjalta ja poimia valmiista lehtikuvasta olennaiset kuva-aiheet jatkotyöstöön. Ekaluokkalainen osaa ja uskaltaa lukea tekstiä ääneen nauhalle ja tuottaa äänimaiseman kuvan pohjalta. Ekaluokkalainen osaa tuottaa ohjattuna ryhmässä mielikuvituksellisen ja juonellisen animaation: hän osaa muotoilla muovailuvahahahmoja ja liikuttaa niitä ohjeen mukaan.

Syksyn viimeisillä mediatunneilla jokainen oppilas sai pätkän joulusatua tehtävänäään kuvittaa kohtaus ja lukea teksti nauhalle. Lisäksi oppilaat tuottivat pienryhmissä äänitehosteita. Harjoittelimme ensin yhdessä tekemällä äänimaiseman viidakkokuvaan. Sen jälkeen ryhmät tuottivat erilaisia talviseen satuun sopivia äänimaisemia. ”*Luokanlehtori ohjeisti pastelliliiduilla toteutettavan työn ja ohjasi oppilaita työskentelyssä. Minä otin järjestyksessä yhden oppilaan kerrallaan lukemaan omaa sadun pätkäänsä nauhalle. 1. luokkalaisten lukutaito yllätti! Mahtoiko lukuläksy auttaa? Monet lukivat useamman rivin mittaisen tekstin hyvin jouhevasti, sujuvasti ja kuuluvasti.*”



(Tutkimuspäiväkirja.)

Kuva 17. Jouluinen äänikirja, oppilas 7.

Ennen omien animaatioiden tuottamista ekaluokkalaiset kokeilivat kynäanimaation tekemistä ja luokan yhteistä liitutaulunanimaatiota. Kynäanimaatioita ekaluokkalaiset tekivät useita ja kehittivät kokeilemisen myötä ideoinnissa: kun oppilaat saivat yhden toimimaan, innostuivat he keksimään haastavampia versioita. ”*Hyvin monet pääsivät esimerkin käsiään heiluttelevasta ukosta tosi hienoihin lopputuloksiin, jotka eivät olleet enää niin yksinkertaisia. Kynäanimaatioissa oli heiluvien ukkojen ja mutristelevien naamojen lisäksi muun muassa kasvavia kukkia, maaliin menevä pallo, pomppaava pingviini, syttyviä lamppuja ja pilkuttuvia koiria. Taisteluakin saatiin aikaiseksi – tai ainakin jokin veitsen heilautus ja verta. Itse siis ehkä jopa yllätyin, miten nopeasti oppilaat saivat ideasta kiinni ja miten monimuotoisesti ja -mutkaisesti he lähtivät sitä*

toteuttamaan.” (Tutkimuspäiväkirja.)

Yhteisessä liitutauluanimaatiossa oppilaiden tehtävänä oli vuorotellen piirtää taululle Timo Törsääjän ruumiinosia ja hänelle erilaisia tuotteita. Pyysin oppilaita siirtymään aina pienen muutoksen tai lisäyksen tapahduttua pois taulun edestä, jotta sain otettua valokuvan. Tehtävällä pyrittiin lisäämään oppilaitten ymmärrystä kuvan ja kuvaamisen suhteesta lopputulokseen. Valmiin videon nähtyään oppilaat ymmärsivätkin hyvin animaation kuvausvaiheen luonteen ja sen, miten animaatio syntyy.

O5: Noo me tehtiin toi Timo Törsääjä ja sä kuvasit sitä.

H: Ja miten mä kuvasin sitä?

O11: Noo, että aina ku me oltiin tehty joku juttu sä kuvasit ja meidän piti mennä kuvasta pois.

Omia vaha-animaatioita ekaluokkalaiset ideoivat ja valmistivat sekaryhmissä osaavien 5. luokan kummien kanssa. 5. luokalle oli järjestetty aiemmin oma vastaava animaatiopaja, joten he osasivat toimia ohjaajina ekaluokkalaisille. Ryhmissä oli noin kolme 1. luokan ja kolme 5. luokan oppilasta. Yhteensä kahdeksan pienryhmää suunnitteli ja ideoi juonen, askarteli taustan ja hahmot ja kuvasi animaation omatoimisesti. 5. luokkalaiset vastasivat ohjaamisesta ja kuvaamisesta, ekaluokkalaiset animoinnista ja minä ohjauksesta, teknisestä avustuksesta ja editoinnista. Ekaluokkalaisten taidot keksiä, muovaillla ja toimia ryhmässä yhdistyivät projektissa 5. luokkalaisten taitoihin ottaa vastuuta, toteuttaa, ohjata ja kuvata.

Ekaluokkalaiset osallistuivat kahdeksan värikkään ja onnistuneen animaation luomiseen. Jokaisessa animaatiossa on selvästi liikkeen tuntua, mikä oli tärkein arvioinnin kriteeri. Hahmojen liikkumisessa ei ole suuria harppauksia, vaan oppilaat ovat osanneet liikuttaa hahmoja tarpeeksi vähän kerrallaan ja ottaa kuvia riittävän usein ja paljon. Arvioinnissa kiinnitettiin huomiota liikkeen lisäksi yksinkertaiseen ideaan, taustan ja hahmojen näyttävyys sekä kuvauksen (kameran liike, rajaus, varjot, tarkennus) huolellisuuteen. Jokaisesta animaatiosta löytyy lyhyt tarina, joka suurimmassa osassa töistä välittyy hyvin myös katsojalle. Kolmessa työssä juoni jää hieman epäselväksi ja viidestä selkeästi löytyy jokin tapahtuma. Aiheet ovat monipuolisia ja ideat riittävän yksinkertaisia: taikuri tekee taikatemppuja, koirat varastavat makkaraa, jänis syö omenaa, pihalla mennään piilosta, kirahvia juo joesta ja eläimet puuhastelevat.

Oppilasyhteistyönä toteutetut animaatiot ovat visuaalisesti hyvin näyttäviä ja niissä on huolellisia yksityiskohtia. Töistä löytyy aiheen ja idean mukaisesti esimerkiksi harmoninen, kauniin väriseksi maalattu metsä muovailuvahaeläimiseen tai villin värikäs, kekseliäästi toteutettu viidakko silkkipaperipuineen ja piippurassiötököineen. Töissä on myös hyödynnetty animaation keinoja

hyvinkin nerokkaasti, kuten liitutauluanimaatiota alkuteksteinä ja muovailuvahan vähentämistä. Jäniksen syömä omena hupenee vähitellen ja taikuri taikoo tytön jäljettämiin. Animaatiopaja osoittaa, että ekaluokkalaisella on taitoja monenlaisten, vaativienkin mediasisältöjen tuottamiseen – ja että yhteistyössä vanhempien oppilaiden kanssa ekaluokkalaisen luovat ja esteettiset taidot karttuvat entisestään.



Kuva 18. Kirahvi vehreällä niityllä sinisen taivaan alla.



Kuva 19. Ankkalampi – yksityiskohta animaation taustasta.



Kuva 20. Koirat tummassa ja lumisessa kaupungin yössä.

5.2.3 Vuorovaikutustaidot

Vuorovaikutustaitojen tavoitteena on vuorovaikutuksen ja oman toiminnan kautta syntyvä osallisuus. Ne pitävät sisällään oppilaan kyvyt pitää median avulla yhteyttä muihin ja oppilaan valmiudet hahmottaa erilaisia mediassa viestittyjä näkökulmia sekä oppilaan taidon samastua erilaisiin mediassa toimimisen rooleihin. (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011, 20.) Ekaluokkalaisilla vuorovaikutustaidot näkyvät erityisesti median sosiaalisena käyttönä. Ekaluokkalainen käyttää erilaisia medioita monipuolisesti ja kertoo mielellään mediankäytöstään – siitä kertominen saattaa tosin vaihdella eri sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa.

Mediatuntien ensimmäinen tehtävä kartoitti oppilaiden mieluisimpia mediatekemisiä. Kaikista 23 piirroksista ja kertomuksesta yhteensä kymmenessä ekaluokkalainen on kuvannut itsensä kaverin tai perheen jäsenen kanssa.

”No me koko perhe katotaan niin telkkaria.” (oppilas 10)

”Niin mä oon äidin kanssa kattomassa elokuvissa.” (oppilas 6)

Ekaluokkalainen pitää mediaa sosiaalisen toiminnan muotona. Sosiaalinen ulottuvuus korostuu limittäin vuorovaikutustaitojen kanssa myös ekaluokkalaisten luovissa ja esteettisissä taidoissa. Niinpä monet edellä luovissa ja esteettisissä taidoissa esitellyistä taidoista ovat myös vuorovaikutustaitoja. Ekaluokkalaiselle ryhmässä ja toisilta oppiminen on hyvin mielekästä: hän kokeileekin uusia sisältöjä mielellään nimenomaan ikätoverin avustuksella. Ekaluokkalainen esimerkiksi oppii tehokkaasti toisilta lapsilta tietokoneen ja internetin käyttöä ja osaa myös auttaa toista lasta tekniikan ja sisällön suhteen, jos ne ovat itselle tuttuja. Ekaluokkalainen myös tuottaa sisältöä sekä etsii omaa mediamakuaan aktiivisesti yhdessä toisten kanssa.



Kuva 21. Oppilas 3: ”Me kaverin kans luetaan ja katellaan telkkaa.”

5.2.4 Turvataidot

Turvataitojen tavoitteena on oppilaan taito käyttää median sisältöjä ja palveluja turvallisesti, tarkoituksenmukaisesti ja tilannekohtaisesti (Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa 2011, 22). Ekaluokkalaisten turvataidot liittyvät iän mukaiseen ja mielekkääseen mediasisältöön: ekaluokkalainen tuntee ikärajamerkinnät ja ymmärtää niiden merkityksen sekä osaa valita itselleen soveltuvaa sisältöä. Ekaluokkalainen myös tunnistaa pelaamisen ikäviä puolia, kuten liiallisen pelaamisen vaikutuksia terveyteen tai pelin aiheuttamia pettymyksen tunteita. Vaikka ekaluokkalainen pääsääntöisesti noudattaa lakia ja kasvattajiensa ohjeita, tuntee hän myös kiinnostusta jännittävään sisältöön ja ikärajojen ylittämiseen kuvallisessa mediassa, kuten peleissä ja televisio-ohjelmissa.

Yhdellä mediatunnilla oppilaiden tehtävänä oli valita päivän televisio-oppaasta, mitä haluaisivat katsoa. Suurin osa oppilaista valitsi katsottavakseen lastenohjelmia, muutama myös aikuisten ohjelmia koko perheen kanssa katsottavaksi. Seuraavaksi oppaasta etsittiin K-merkintöjä. Oppilaat löysivät useita merkintöjä eri ohjelmista ja he myös tiesivät, mikä niiden tarkoitus on.

H: Mitä se mahtaa tarkoittaa se K13?

O12: Että sitä ei saa kattoa kukaan alle 13 vuotta täyttänyt.

H: Miksiköhän tällaisia merkintöjä on?

O12: Ettei sieltä tule jotain liian jännittävää.

Oppilaat tiesivät, että myös muista mediasisällöistä löytyy vastaavia merkintöjä, kuten lehdistä, peleistä ja elokuvista.

”Että jos on sellasessa neliössä joskus pelissä sellanen kuva ja siinä on plus, niin se on ikäraja aina, kuka sitä saa pelata, sitä paitsi mä oon pelannu sellasia.” (oppilas 9)

Muutama oppilas kertoikin käyttäneensä sisältöä, joka on heiltä kielletty. Suurin osa kuitenkin ei ollut katsonut tai käyttänyt iälleen sopimatonta materiaalia. Ikärajamerkintöihin oppilaat olivat selkeästi törmänneet aiemminkin, sillä heillä oli kokemusta ja ajatuksia aiheesta sekä puolesta että vastaan. Osa halusi tai oli jostain syystä saanut luvan käyttää K-merkittyä sisältöä.

”Kun ne on jännittäviä.” (oppilas 8)

”Yks elokuva, joka on K7, mä täytän vasta joulukuussa seitsemän, ni mä sain kattoa sitä ku mä täytän niin pian.” (oppilas 12)

Valtaosa oppilaista oli kuitenkin sitä mieltä, ettei kielletyn sisällön käyttämiseen ole tarvetta.

”Koska ne on K jotakin, sen takia kun niissä voi olla jotakin vaarallista.” (oppilas 17)

1. luokan oppilaat tykkäsivät kertomansa ja mediatuntien toimintojen mukaan selkeästi uppoutua peleihin, mutta he näkevät myös niihin liittyvät ikävät asiat, kuten pelien aiheuttamat pettymyksen tunteet ja liiallisesta pelaamisesta aiheutuvat oireet.

”Sillain voi olla joskus pelottavaa jos pelaa jotain ja sit on onnellinen ja sit on vähän aikaa pelannut ja on oikein uppoutunut ja kun yhtäkkiä tulee joku virhe niin sitten tota jos sieltä tulee yhtäkkiä hirvee naama joka sitten näyttää että se meni väärin niin voi pelästyä kun on ollut ihan ajatuksissaan.” (oppilas 15)

”No jos on just siellä Panfussa jonkun pandan majassa jota ei yleensä tapaa niin sit se yhtäkkiä se kone vaan sammuu niinku loppuu akku niinku läppäristä niin sit tulee paha mieli kun sitä pandaa ei enää nää ja jos jutteli sen kaa niin sille tulee paha mieli ku se lähtee kun sitä ei enää nää.” (oppilas 2)

”Jos vaikka tulee joku sellanen paha joku hirviö tai joku sellanen paha siihen peliin että siinä ei pääse sitä tasoa läpi ja jos on päässy kaikki ja on ollu varma että pääsee sen koko pelin läpi.” (oppilas 9)

”No sillee että tulee pää kipeeksi siitä.” (oppilas 16)

”Voi tulla sillee väsy että tulee hirveen väsyneeks ja sitten jos ihan hirveen kauan ja joka päivä pelaa kauan ja kattoo telkkaria ja kaikkee tekee tämmöstä niin sitten voi mennä silmät.” (oppilas 15)

Juuri fyysisten oireiden vuoksi suurin osa luokan oppilaista oli sitä mieltä, että pelaamiseen liittyvät säännöt ovat ihan hyviä. Noin puolilla oppilaista on oman kertomansa mukaan jokin rajoitus peliajassa. Osalla ei pelaamista ole rajoitettu ja sitäkin pidetään hyvänä.

”Se on niin kivaa kun siihen uppoutuu niin ei meinaa lähtee siitä.” (oppilas 22)

”No kun siellä Panfussa on se kartta ni sieltä voi lähtee ihan minne tahansa, mutta tavallisesta kartasta kun painaa jotain, jotain painaa niin ei lähe kyllä ihan minnekä vaan.” (oppilas 2)

5.3 Ekaluokkalaisen medialukutaito

Tutkimuksessa mukana olleiden ekaluokkalaisten medialukutaitoa voidaan tarkastella myös Buckinghamin (2003) medialukutaidon avainkäsitteiden (*key concepts*) mukaisesti. Taitotasoja avainkäsitteille ei ole asetettu eikä niitä olisi mielekästä analysoidakaan, mutta huomionarvoista kuitenkin on, miten tapausluokan ekaluokkalaiset voivat olla medialukutaitoisia kaikkien näiden neljän näkökulman valossa. Kielen näkökulmaan kuuluu mediaesitysten koodien, merkitysten, konventioiden, genrejen ja valintojen tutkimista. Käytännön tasolla näkökulma näyttäytyy ekaluokkalaisen medialukutaidossa esimerkiksi taitona erottaa mainoksen ja uutisen peruskonventioita ja kuvan eri lajityyppejä sekä taitona tehdä mainokseksi tulkittava työ.

Yleisöjen näkökulma näkyy käytännössä esimerkiksi ekaluokkalaisen kykynä eritellä mainosten kohderyhmiä. Ekaluokkalaisen medialukutaidossa yleisöys näkyy myös henkilökohtaisella tasolla: ekaluokkalainen osaa pohtia omaa mediankäyttöään ja kokemuksiaan muun muassa mediapäiväkirjaa pitämällä ja kuvallisia töitä tuottamalla. Tuotannon näkökulma näkyi ekaluokkalaisten kanssa projektissa ennemminkin luovuuden kuin analysoinnin kautta. Mediateollisuutta ei juuri kriittisesti tarkasteltu, mutta sisältöä tuotettiin sitäkin enemmän: ekaluokkalainen osaa tuottaa itsenäisesti tai ryhmässä mediasisältönä esimerkiksi uutisen, mainoksen ja vaha-animaation. Representaation näkökulmasta ekaluokkalaisen medialukutaidosta löytyy esimerkiksi kyky erottaa fakta ja fiktio.

Lankshearin ja Knobelin (2006) lukutaitokäsitystä noudattaen tähän tutkimukseen osallistuneilla ekaluokkalaisilla on monia uusia lukutaitoja. Ekaluokkalaisen medialukutaito näyttäytyy nimenomaan erilaisissa käytänteissä ja toiminnoissa: jokapäiväisinä sosiaalisina käytänteinä projektissa esiintyivät esimerkiksi taito pelata internetpelejä, tehdä animaatiota ja käyttää piirto-ohjelmaa. Ekaluokkalaisen lukutaidoille on uusien lukutaitojen tapaan leimallista yhteistyön tekeminen ja osallistuminen: ekaluokkalaiset jakavat asiantuntijuuttaan auliisti ja opettelevat yhdessä esimerkiksi käyttämään välineitä, etsimään ja tekemään kiinnostavia sisältöjä sekä kehittämään omaa mediamakuaan. Ekaluokkalainen ei välttämättä omaa vielä hyviä perinteisen lukemisen ja kirjoittamisen taitoja, mutta hänen medialukutaitoonsa kuuluu monenlaisten merkityksellisten sosiaalisten ja toiminnallisten käytänteiden hallitsemista: keskustelua, tulkintaa, yhteistyötä, jakamista, tunnistamista, nimeämistä, käyttötaitoa, sisällöntuottamista.

Sosiokulttuurisen lukutaidon mallin (Kupiainen & Sintonen 2009) mukaisesti kaikki ovat lukutaitoisia ja kykeneviä jakamaan omaa asiantuntijuuttaan. Myös koulun ulkopuoliset lukutaidot ovat tärkeä osa jokaisen kompetenssia ja ekaluokkalaisen lukutaidot suurelta osin tulevat

nimenomaan koulun ulkopuolelta. Medialukutaito on kulttuurista, kriittistä ja luovaa (Kupiainen & Sintonen 2009). Ekaluokkalaisella onkin kykyä ideoida ja käyttää mielikuvitusta, mutta tukea hän tarvitsee osallistumisen sekä eettisen ja esteettisen mahdollisuuksien ymmärtämiseen ja käyttämiseen. Ekaluokkalaisella on intoa, ideoita ja halua osallistua, mutta ei vielä kovin kattavasti kriittistä tietämystä ja osaamista mediateksteistä. Hän kykenee kuitenkin osallistumaan ja tuottamaan sisältöjä luovasti omista lähtökohdistaan käsin.

Ekaluokkalainen osaa toimia tuttujen mediasisältöjen parissa ja muotoilla niitä uudelleen, esimerkiksi tehdä mainoksen tai luoda tarinan ja visuaalisen ilmeen animaation keinoin. Ekaluokkalainen saattaa kopioida mallista, mutta hän on myös hyvin kykenevä käyttämään itselleen merkityksellistä sisällöntuottamisen lähtökohtana – ja tähän mediakasvattajan tulisikin tarttua ja pyrkiä säilyttämään oppilaan omakohtainen kokemus ja merkitys luovassa tuottamisessa. Ekaluokkalainen tuo helposti omat tiedolliset, sosiaaliset ja emotionaaliset kokemuksensa osaksi mediatuotantoa. Ekaluokkalaisen medialukutaitoon kuuluu luovuuden lisäksi myös osallistuminen mediakulttuuriin, sosiaalisuus, yhteistoiminnallisuus ja affektiivisuus. Hän suhtautuu mediakulttuuriin hyvin tunnepitoisesti oman elämismaailmansa kautta ja osallistuu merkitystenluomiseen sekä sisällöntuottamiseen yhdessä toisten kanssa.

6 TULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ

Viimeisessä luvussa tehdään yhteenveto tutkimuksen tuloksista eli ekaluokkalaisen mediasuhteesta ja -lukutaidosta. Lopuksi reflektoidaan tutkimusta ja sen luotettavuutta sekä tutkimuksen merkitystä.

6.1 Tiivistelmä tuloksista

Tutkimuksen tulokset koskevat projektissa mukana ollutta 1. luokkaa ja luokan 23 oppilasta antavatkin kuvan ekaluokkalaisen mediasuhteesta ja -lukutaidosta vain pienen joukon osalta. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti tutkimustuloksia ei näin ollen voi yleistää, vaan pitää ennemminkin suuntaa antavina. Tapausluokan ekaluokkalaisten mieluisia toimintoja ovat television katsominen, lukeminen ja pelien pelaaminen. Ekaluokkalaisen joka päiväisiä mediavälineitä ovat televisio ja kirja. Ekaluokkalainen katsoo televisiosta lastenohjelmia sekä jonkin verran koko perheen viihde- ja tositelevisio-ohjelmia. Viikoittain ovat käytössä myös tietokone ja kännykkä, joita käytetään useimmiten pelaamiseen. Oma kännykkä 1. kouluvuoden syksyllä oli 80 prosentilla oppilaista ja tietokone löytyi jokaisen ekaluokkalaisen kotoa.

Koululaisten mediasuhteet ovat muutostilassa ja nykyisin esimerkiksi pelien merkitys on selvästi korostunut (Kupiainen 2009, 172), mikä näkyy näidenkin ekaluokkalaisten kohdalla. Internetpelejä osasivat pelata kaikki, vaikka osa kaipasi apua niiden löytämiseksi. Ekaluokkalaisilla oli käytössä myös sosiaalisen median pelejä, joista esiin nousi erityisesti lapsille tarkoitettu peliyhteisö Panfu. Tietokoneen ja kännykän käyttö eivät kuitenkaan ole jokapäiväisiä toimintoja ekaluokkalaiselle, joka mieltää mediat vain luonnolliseksi osaksi arkea. Ekaluokkalaisen arjessa mediat ovat sosiaalisessa käytössä: niitä käytetään ja niistä keskustellaan perheenjäsenten ja kavereiden kanssa.

Ekaluokkalaisen medialukutaito ilmenee vahvasti toiminnassa ja käytännössä, kuten teknisinä käyttötaitoina, jotka hallitaan tai käsitteellisenä ymmärryksenä, joka osataan tehdä näkyväksi sanoin, kuvin tai toiminnoin. Eri taitoalueet näkyvätkin ekaluokkalaisen medialukutaidossa hyvin limittäisinä: ekaluokkalainen esimerkiksi omaa kriittisiä tulkintataitoja, joita hän käyttää toiminnassaan ja ilmaisussaan. Mediankäyttö ja sisällöntuotanto puolestaan tapahtuu usein vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Sosiaalisten käytänteiden ja oman sisällöntuotannon kautta ekaluokkalaisen medialukutaitoa voidaan tutkia laadullisesti, kuten tässä tutkimuksessa on tehty.

Ekaluokkalaisen kriittiset tulkintataidot perustuvat omakohtaisiin kokemuksiin ja merkityksellisuuteen. Ekaluokkalainen kykenee tunnistamaan ja erittelemään itselleen tuttuja sisältöjä ja lajityyppejä. Ekaluokkalainen erottaa uutisen ja mainoksen toisistaan ja tunnistaa kummankin lajityypin peruskonventioita ja merkityksiä. Hän osaa eritellä kuvien lajityyppejä sekä kuvantekemisenkeinoja. Ekaluokkalainen erottaa selkeän mainoksen muusta mediasisällöstä, mutta ei miellä kaikkea oheismainontaa, kuten tuotesijoittelua tai valmistajien internetsivuja kaupalliseksi viestiksi. Ekaluokkalaisen todellisuuskäsitys on vielä subjektiivinen ja konkreettinen, mutta faktan ja fiktion erottaminen toisistaan on alkanut kehittyä.

Ekaluokkalaisen luovat ja esteettiset taidot kertovat paitsi kyvystä ilmaista, myös kyvystä tulkita kriittisesti. Ekaluokkalainen on monipuolisesti ilmaisutaitoinen: hän osaa tuottaa sisältöjä lajityypin malliin peilaten tai omaa mielikuvitustaan käyttäen. Ekaluokkalainen osaa käyttää tuntemiaan mediakulttuurin varontoja omassa ilmaisussaan, kuten mainokselle ja uutiselle lajityypillisiä konventioita. Ekaluokkalaisen mediasuhde tulee näkyväksi mediankäytössä, mutta hän osaa myös kertoa omasta mediankäytöstään ja mediamastaan esimerkiksi keskustellen ja piirtäen. Medioiden käyttötaito ja sisältöjen tunnistaminen vaihtelevat ekaluokkalaisella suuresti. Esimerkiksi tietokoneen ja internetin käyttäjänä ekaluokkalaiset ovat hyvin eritasoisia.

Lasten mediasuhdetta koskeneiden tutkimusten mukaan mediasisällön prosessoinnissa olennaista on lapsen ikä, kokemukset sekä sosiaalinen ympäristö (ks. Koivusalo-Kuusivaara 2007, 68–69). Näin ollen projektissa havaittu selkeä vaihtelu ekaluokkalaisten taidoissa käy ymmärrettäväksi. Lapsen kehitysvaiheen lisäksi mediasuhteeseen ja -lukutaitoon vaikuttavat aiemmat tiedolliset ja sosiaaliset kokemukset (mt. 250–251), jotka ekaluokkaisella ovat pitkälti vielä perheen ja ystävien muovaamia, eivät esimerkiksi koulun. Ekaluokkalainen on kuitenkin monella tavalla medialukutaitoinen, vaikka taidot ovatkin vaihtelevia.

Ekaluokkalaisen vuorovaikutustaidot ovat olennainen osa medialukutaitoa. Ekaluokkalainen on osallistuva ja näkee median luonteen sosiaalisena. Niin sisältöjen analysointi kuin tuottaminenkin tapahtuu helposti yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Ekaluokkalaisen turvataidot näyttäytyvät medialukutaidossa iälle ja itselle soveltuvan median käyttönä sekä ikärajojen tuntemuksena. Ekaluokkalainen tietää ja osaa jo itsekkin, mutta kaipaa aikuisen tukea esimerkiksi internetsisältöjen hallintaan ja oman mediasuhteensa tarkkailuun. Ekaluokkalaisen medialukutaito näyttäytyy monipuolisena osaamisena ja tietämyksenä – ja eri oppilaiden taidot ilmenevät luokassa hyvin eri tavoin.

Ekaluokkalaisen mediasuhteessa korostuu vahvasti **merkityksellisyys** itselle. Tämä näkyi projektissa sekä oppilaiden median käytössä, tulkinnessa että omassa tuottamisessa. Ekaluokkalainen osoittaa selvää medialukutaitoisuutta nimenomaan itselleen tuttujen ja häntä

kiinnostavien mediasisältöjen parissa. Merkityksellisten sisältöjen parissa ekaluokkalainen on monella tavalla hyvin ilmaisuvoimainen toimija – ja tätä piirrettä on opetuksessa helppo hyödyntää. Merkityksellisyyden lisäksi ekaluokkalaisen mediasuhteessa ja -lukutaidossa korostuu **sosiaalisuus**. Ekaluokkalainen käyttää mediaa ja oppii siitä sekä sen parissa mielellään toisten kanssa. Toimijuus ja osallisuus ovatkin ekaluokkalaisen vahvuuksia, jotka sosiokulttuurisen medialukutaidon mallin (Kupiainen & Sintonen 2009; 2010) mukaisessa mediakasvatuksessa tulisi huomioida.

6.2 Tutkimuksen luotettavuus

Ongelma tällaisessa erillisessä projektissa on, että mediatuntien myötä projekti saattaa pyrkiä irrottamaan median oppilaan arjesta keinotekoisesti. Merkitykset voivat helposti siirtyä koskemaan vain mediatunteja ja niiden aikana syntynyttä keskustelua, tehtäviä tai havaintoja. Media on kiinteä osa oppilaiden arkea eikä sen siirtäminen kouluun ja projektin kontekstiin onnistu sellaisenaan. Oppilaat jakoivat tunnilla kuitenkin juuri arjen kokemuksiaan ja sitä kautta näen niiden tutkimisen erillisen projektin puitteissa mahdollisena. Muissakin medianympäristön tutkimuksissa (ks. esim. Uusitalo ym. 2011, 23–24) on kohdattu sama ongelma: lapsi ei välttämättä ymmärrä mediaa irrallisena arkiympäristöstä eikä omaa keinoja sanallistaa mediasuhdettaan. Näin ollen tällaisen projektin puitteissa toteutettu havainnointi ja toiminnallisuus saattavat tuottaa enemmän tietoa lapsen suhteesta mediaan.

Laadullisena tutkimussuuntauksena tapaustutkimus mahdollistaa monenlaisen aineiston keräämisen. Tutkijan asema tutkivan opettajan roolissa on kuitenkin haastava: opetusjakso ja oppilaat muodostavat tutkimusaineiston, joka tulee tutkijaa hyvin lähelle. Tämä voi olla tutkimuksen teossa yhtä hyvin positiivinen kuin negatiivinenkin seikka. Oppituntien pitäminen ja havainnointi on ollut samanaikaisesti tutkijan vastuulla. Mediatuntien kulku onkin pyritty kuvaamaan sanelimen avulla jälkikäteen tutkimuspäiväkirjaan, jota taas on pyritty lukemaan projektin jälkeen huolella ja ajatuksella useampia kertoja. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on olennaista, että muistiinpanojen tukena on äänitiedostoja ja valokuvia.

Toimintatutkimuksellisia ja etnografisia piirteitä sisältävänä tapaustutkimuksena on hyväksyttävää, ettei tutkimuskohdetta katsota täysin objektiivisesti. Tutkijana ja opettajana oma aktiivinen toimijuuteni vaikuttaa väkisinkin sekä tutkimusaineistoon että myös sen tulkintaan. Tutkimuskohteeksi onkin otettu mediakasvatusprojekti ja ekaluokkalaisten medialukutaito projektin tuottamana. Pyrkimyksenä ei ole ollut näin ollen tutkia oppilaiden autenttisia käsityksiä, vaan tuottaa tutkijan tulkintaa oppilaiden medialukutaidosta projektin valossa. Tutkimuksen lähtökohta

on kuitenkin oppilaissa ja tämä on tutkimusraportissakin pyritty takaamaan: projektin kulku ja oppilaiden osallisuus on kuvattu raportissa tarkasti.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää aineisto- ja menetelmätriangulaatiota. Tutkimusmenetelmänä on tutkijan suorittaman havainnoinnin lisäksi käytetty erilaisia tehtävänantoja, joiden avulla on kerätty oppilaiden tuottamaa aineistoa. Oppilaiden omat kuvalliset työt pitävät sisällään merkityksiä sinänsä ja useita töitä oppilaat ovat saaneet myös avata kertomalla piirroksistaan itse. Näin on taattu näkökulman säilyminen lapsilähtöisenä: projektiin osallistuneet 23 oppilasta ovat saaneet äänensä kuuluviin aineistossa niin kuvallisten töiden kuin tallennettujen keskusteluidenkin kautta. Koivusalo-Kuusivaaran (2007) mukaan piirtäminen lasten tutkimisen keinona on ollut aiemmin vähäisessä käytössä, mutta kasvattanut suosiotaan validina metodina. Piirtäminen on lapselle usein tuttu ilmaisukeino, minkä avulla lapsi ulkoistaa sisäistämiään merkityksiä piirroksen toiminnan keinoin. Sen avulla lapsen on myös helpompi keskustella tutkijalle. (Mt. 118–199.)

Kuvallisten tehtävien avulla ekaluokkalaisten käsitteellinen ymmärrys saatiin tutkimuksen kohteeksi, mikä muutoin alkuopetusikäisiä tutkittaessa voi olla hankalaa. Haastattelututkimus tai kirjoitustöiden teettäminen eivät ekaluokkalaisille välttämättä sovellu. Kuvalliset tehtävät osoittautuivat paitsi mielekkäiksi oppilaiden tehdä, myös informaatioarvoltaan rikkaiksi. Esimerkiksi mieluisimpia mediatekemisiä tai unelmapelejä piirtämällä monet ekaluokkalaiset kertoivat enemmän mediasuhteestaan kuin keskustellen. Töistä löytyy myös selkeitä medialukutaidon osoituksia: esimerkiksi oppilaiden mainostöistä on poimittavissa useita elementtejä ekaluokkalaisten mainonnan lukutaidosta.

Tämä mediakasvatusprojekti ja sen tuottamat lukuisat produktit ovat tutkimusaineistona rikkaita ja monipuolisia. Aineiston avulla on luotu kattava kuvaus yhden 1. luokan oppilaiden medialukutaitoisuuden osoituksista. Huomionarvoista on kuitenkin luokan sukupuolijakauma: tyttövaltaisella luokalla toteutetussa projektissa poikien mediasuhteen ja medialukutaidon ilmaukset ovat selkeässä vähemmistössä. Sukupuolen merkitykseen tutkimus ei näin ollen ota kantaa, mutta on todettava, että ekaluokkalaisten mediasuhteesta myös yksilölliset erot ovat merkityksellisiä. Tutkimusstrategiana laadullinen tapaustutkimus ei pyrikään yleistettäviin tuloksiin, vaan ymmärtämään tutkimuskohdetta syvällisemmin.

Tutkimuksessa medialukutaitoisuutta tutkittiin erillisen mediakasvatusprojektin tuottamana. Tällaisessa erillisessä projektissa mediakasvatuksen määrä ja laatu varmasti poikkeaa tavanomaisesta arkisesta koulunkäynnistä 1. luokalla eivätkä projektista saadut tutkimustulokset näin ollen sellaisenaan ole yleistettävissä tai siirrettävissä toiseen opetusryhmään. On kuitenkin oletettavaa, että tutkimus saattaa kertoa myös jotain yleistä ekaluokkalaisten mediasuhteesta ja

-lukutaidosta. Tutkimus antaa hyvin samansuuntaisen kuvan lasten mediaympäristöstä ja mediasuhteesta kuin aiemmatkin niihin keskittyneet tutkimukset (ks. Kotilainen 2011; Uusitalo 2011). Medialukutaitoisuutta sen sijaan ei niin paljoa ole tutkittu, ainakaan näin lapsilähtöisestä ja toiminnallisesta näkökulmasta, mutta tulokset heijastelevat yleisemminkin mediakasvatus- ja lapsitutkimuksen antia.

6.3 Lopuksi

Tutkimus on empiirinen osoitus siitä, mitä ekaluokkalaiselta voi median suhteen odottaa. Tavoitteena oli kuvata ekaluokkalaisen mediasuhdetta ja medialukutaitoa projektin tuottamana. Tutkielma antaa kattavat vastaukset tutkimuskysymyksiin ja kuvaa sekä ekaluokkalaisen mediasuhdetta että medialukutaitoa havainnollisesti. Tämän tutkimuksen merkitys onkin sen paikantamisessa, miltä ekaluokkalaisen medialukutaito näyttää käytännössä. Samalla tutkimus validoi Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa -oppaassa (2011) tehtyä jakoa mediataitojen osa-alueisiin ja painopisteisiin.

Mediakasvatukseen on ilmestynyt monenlaista opetusmateriaalia viime vuosina paljonkin, mutta mediakasvatuksen tuloksista on edelleen aika vähän tutkimustietoa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli nostaa esiin medialukutaidon käytäntöjä: sitä, mitä ekaluokkalaiset mediasta osaavat ja voivat oppia. Tuloksia on tulkittava erillisen mediakasvatusprojektin kontekstissa: ekaluokkalaisella ei automaattisesti ole hallussaan välttämättä kaikkia projektissa esiin nousseita mediataitoja, mutta hän omaa niihin potentiaalin, mikä kannattaa alkuopetuksessa huomioida. Tutkimus voikin toimia luokanopettajalle tukena oman opetuksen suunnittelussa sekä tietysti pohjana tulevalle tutkimukselle.

Tutkimuksessa kävi ilmi, miten kiinnostuneita ja osaavia 1. luokan oppilaat mediamaailmassa ovat. Tätä kannattaa hyödyntää jo alkuopetuksessakin – medialukutaitoa koulutulokkailta löytyy, mutta oppilaiden osaaminen ja ymmärrys mediasta on hyvin vaihtelevaa. Ennen koulun mediakasvatusta ekaluokkalaisen medialukutaito on ainoastaan aiempien tiedollisten ja sosiaalisten kokemusten varassa ja niiden muualta saatavien tietojen ja taitojen varaan se jääkin, mikäli koulu ei panosta mediaopetukseen. Perusopetuksen mediakasvatuksella onkin paitsi tasa-arvoistava merkitys, myös olennainen osallisuutta tuottava rooli. Koulu voi tarjota toiminnallista, osallistavaa ja lapsilähtöistä otetta mediakasvatukseen, jotta jokaisesta oppilaasta tulee aktiivinen mediakulttuurin jäsen.

Opetuksen lähtökohtina merkityksellisyys ja sosiaalisuus saattavat osoittautua hyvinkin

toimiviksi. Ekaluokkalaisten median tulkinnassa ja tuottamisessa olennaista on juuri merkityksellisyys itselle, joten mediasisältöjen olisi hyvä tulla opetukseen lastenkulttuurista. Oppilaiden saadessa tuoda omaa mediakulttuuriaan koulun, kaventuu koulun ja muun maailman välinen kuilu merkittävästi. Oppilaan oman mediamaan mukaiset sisällöt ovat olennaisia paitsi motivaation ylläpitämisessä niin eritoten mediasuhteen analysoimisessa. Media on oppilaiden mielestä sosiaalisen toiminnan muoto, joten myös tämä piirre tulisi huomioida opetuksessa. Mediankäyttö ja mediasta oppiminen tapahtuu pitkälti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja tätä kannattaisi pyrkiä mahdollistamaan myös koulun kontekstissa. Sosiaalisuus ei tarkoita vain toisten kanssa tekemistä vaan median sosiokulttuurisen luonteen ja omien osallistumisen mahdollisuuksien ymmärtämistä ja hyödyntämistä.

Ekaluokkalaisten medialukutaito on pitkälti erilaisia käytännössä ilmeneviä taitoja, joita alkuopetuksessa voidaan harjoitella monipuolisin toiminnallisin tehtävin. Tutkimisen, kokeilemisen, itse tekemisen ja luomisen kautta myös havainnoidaan, ymmärretään ja käsitteellistetään. Ekaluokkalaisten kriittisestä medialukutaidosta kertoo esimerkiksi kyky siirtää ja muokata mediasisältöjen konventioita omaan työhönsä. Esimerkiksi kuvallisten töiden avulla ekaluokkalaistenkin käsitteiden hallintaa voi arvioida mielekkäällä tavalla. Toisaalta kuvallisten töiden ja piirrosten teettäminen ja tarkastelu avaa opettajalle oppilaan mediasuhdetta: muun muassa tämän mediamakua ja tapoja mediakulttuurissa toimimiseen.

Projektissa huomattiin, että monet lastenkulttuurin mediasisällöt ovat vahvasti sukupuolittuneita ja että ekaluokkalaistenkin tyttöjen ja poikien mediankäytössä on eroja. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan ollut riittävästi aineistoa selvittämään alkuopetusikäisten tyttöjen ja poikien mediasuhteen ja medialukutaidon eroja. Lasten mediasuhteen tutkiminen sukupuolen näkökulmasta olisikin jatkotutkimuksia ajatellen kiinnostavaa ja tärkeää. Media kuitenkin tuottaa alituisen samastumiskohteita naiselle ja miehelle ja antaa näin ollen tietoa eri sukupuolia koskevista käsityksistä luoden samalla puitteita – sekä mahdollisuuksia että rajoituksia – erilaisten nais- ja mieskuvien synnylle.

Projekti ja tutkimuksen teko antoivat itselleni opettajana arvokkaan kokemuksen alkuopetusikäisten mediakasvatuksesta. Lähtökohdaksi mediakasvatuksessa kannattaa ottaa ekaluokkalaisten jo olemassa olevat medialukutaidot ja tavoitteet asettaa riittävän korkealle. Media on osa ekaluokkalaisten arkea, joten koulutehtävät voivat suhteutua siihen sopivan haastavalla tavalla antaen oppilaille eväitä median käsitteellistämiseen ja oman mediasuhteen tarkasteluun. Sen selvittäminen, miten koulu voisi parhaiten tukea oppilaiden medialukutaidon kehittymistä, onkin sitten jatkuvan jatkotutkimuksen paikka.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Syrjäla, L. 1999. Tiede, toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena. 11–24.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Buckingham, D. 2003. Media education. Literacy, learning, and contemporary culture. Cambridge: Polity.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Finnpanel. 2011. TV-mittaritutkimuksen tuloksia. Saatavilla [www-muodossa](http://www.finnpanel.fi/tulokset/tv.php). <<http://www.finnpanel.fi/tulokset/tv.php>>. 23.3.2011.
- Heikkinen, H.L.T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Jyväskylä: Atena. 25–62.
- Herkman, J. 2005. Audiovisuaalinen mediakulttuuri. Tampere: Vastapaino.
- Koivusalo-Kuusivaara, R. 2007. Lapset, media ja symbolinen vuorovaikutus: Suomalaisten, englantilaisten ja saksalaisten lasten mediasuhteen tarkastelua. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Kota-aho, J. 2009. Lapset mainonnan kohteena: Ensi- ja viidesluokkalaisten lasten käsitys lapsille suunnatusta televisiomainonnasta. Turun yliopisto, Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -työ. Lyhennelmä saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <<http://www.edu.utu.fi/laitokset/tokl/tutkimus/julkaisut/gradut2009.html>>. 3.4.2011.
- Kotilainen, S. 1999. Mediakasvatuksen monet määritelmät. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 31–42.
- Kotilainen, S. 2009. Suhteet mediaan – avainkokemuksia nykykulttuurissa. Teoksessa Kotilainen, S. (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskus, 7–18.
- Kotilainen, S. (toim.) 2011. Lasten mediabarometri 2010: 0–8-vuotiaiden mediankäyttö Suomessa. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <<http://www.mediaeducation.fi/publications>>. 2.4.2011.
- Kotilainen, S. & Hankala, M. 1999. Mediassa on aktiivisen oppimisen mahdollisuus. Teoksessa S. Kotilainen, M. Hankala & U. Kivikuru (toim.) Mediakasvatus. Helsinki: Edita, 43–70.
- Kuluttajavirasto. 2004. Alaikäiset, markkinointi ja ostokset. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa). <www.kuluttajavirasto.fi>. 10.11.2010.
- Kupiainen, R. 2005. Mediakasvatuksen eetos. Fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.

- Kupiainen, R. 2009. Lasten mediasuhteet mediakasvatuksen kysymyksenä. Teoksessa Kotilainen, S. (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylä: Nykylukututkimuskeskus, 167–183.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2009. Medialukutaidot, osallisuus, mediakasvatus. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupiainen, R. & Sintonen, S. 2010. Media Literacy as a Focal Practice. Teoksessa S. Kotilainen & S. Arnolds-Granlund (toim.) Media Literacy Education. Nordic Perspectives. Göteborg: Nordicom, 57–67.
- Kupiainen, R., Sintonen, S. & Suoranta, J. 2007. Suomalaisen mediakasvatuksen vuosikymmenet. Teoksessa H. Kynälahti, R. Kupiainen ja M. Lehtonen (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Mediakasvatusseura ry, 3–26.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2008. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus. 9–38.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2006. New Literacies. Everyday Practices and Classroom Learning (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Lehtonen, M. Samuudesta eroon. Luento. Tampereen yliopisto. 13.10.2010 ja 27.10.2010. Luentomuistiinpanot saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi).
<<http://www.uta.fi/laitokset/tiedotus/opiskelu/kurssimateriaalit/lv10-11/TIEDAM1mkvt.html>>. 10.11.2010.
- Linnansaari, H. 2004. Toimintatutkimus – tutkimus muutoksen palveluksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimukset monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus. 113–131.
- Malmelin, N. 2004. Mainonnan lukutaito. Mainonnan viestinnällistä luonnetta ymmärtämässä. Helsinki: Gaudeamus.
- Matikkala, M. & Lahikainen A. 2005. Pelit, tietokone ja kännykkä lasten sosiaalisissa suhteissa. Teoksessa A. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Tampere: Gaudeamus Kirja Oy. 92–109.
- Mediataitojen oppimispolku perusopetuksessa. 2011. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry. Saatavilla [www-muodossa](http://www.kerhokeskus.fi/fi/opettajat_ja_ohjaajat/mediakasvatus/materiaalit). <http://www.kerhokeskus.fi/fi/opettajat_ja_ohjaajat/mediakasvatus/materiaalit>. 22.1.2011.
- Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus. 81–147.
- Mustonen, A. 2001. Mediapsykologia. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Mustonen, A. 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa Sintonen, S. (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Helsinki: Oy Finn Lectura Ab, 55–69.
- Mustonen, A. 2005. Mediastakin tukea kehitykselle. Promo 39, 8–11.

- Noppiari, E., Uusitalo, N., Kupiainen, R. & Luostarinen, H. 2008. ”Mä oon nyt online!” Lasten mediaympäristö muutoksessa. Tiedotusopin laitoksen julkaisusarja, sarja: A 104/2008. Tampere: Tiedotusopin laitos, Journalismin tutkimusyksikkö. Saatavilla [www-muodossa](http://tampub.uta.fi/tiedotusoppi/978-951-44-7293-0.pdf). <<http://tampub.uta.fi/tiedotusoppi/978-951-44-7293-0.pdf>>. 23.2.2011.
- Pohjola, K. & Johnson, E. 2009. Lasten mediakulttuuri ja koulu vuoropuheluun. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla [www-muodossa](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus). <http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus>. 9.11.2010.
- Raijas, A. & Wilska T. 2007. Huolenpitoa ja jakamista – rahan ja ajan jakautuminen suomalaisissa lapsiperheissä. Kuluttajatutkimuskeskus, työselosteita ja esitelmia 104/2007. Saatavilla [www-muodossa](http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/5115/2007_104_tyoseloste_huolenpito.pdf). <http://www.kuluttajatutkimuskeskus.fi/files/5115/2007_104_tyoseloste_huolenpito.pdf>. 18.10.2010.
- Rantala, T. 2006. Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus. 216–283.
- Rideout, V. & Hamel, E. 2006. The media family: Electronic media in the lives of infants, toddlers, preschoolers and their parents. A Kaiser Family Foundation report. Saatavilla [www-muodossa](http://www.kff.org/entmedia/upload/7500.pdf). <<http://www.kff.org/entmedia/upload/7500.pdf>>. 4.4.2011.
- Salokoski, T. & Mustonen, A. 2007. Median vaikutukset lapsiin ja nuoriin – katsaus tutkimuksiin ja kansainvälisiin mediakasvatuksen ja -säätelyn käytäntöihin. Mediakasvatusseuran julkaisuja 2/2007. Saatavilla [www-muodossa](http://www.mediaeducation.fi/publications). <www.mediaeducation.fi/publications>. 18.10.2010.
- Sanoma Magazines Finland. YIPPEE 2008. Lasten lehtien lukeminen ja päivän ajankäyttö. 3–16- vuotiaat kuluttajina ja rahankäyttäjinä. Saatavilla [www-muodossa](http://www.sanomamagazines.fi/yritysinfo/mediamateriaali/ajankohtaista/2008/art253-Perheilla-yhteista-aikaa-ja-saantoja---lapset-toisaalta-itsenaisia-kuluttajia.html). <<http://www.sanomamagazines.fi/yritysinfo/mediamateriaali/ajankohtaista/2008/art253-Perheilla-yhteista-aikaa-ja-saantoja---lapset-toisaalta-itsenaisia-kuluttajia.html>>. 4.4.2011.
- Sihvonen, J. 2009. Medialukutaidon rajat ja rajoitukset. Teoksessa Kotilainen, S. (toim.) Suhteissa mediaan. Jyväskylä: Nykykulttuurin tutkimuskeskus, 217–237.
- Suoninen A. 2004. Mediakielitaidon jäljillä. Lapset ja nuoret valikoivina mediankäyttäjinä. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 81. Väitöskirja.
- Suoninen, A. 2011. Lasten mediankäytöt vanhempien kertomana. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Lasten mediabarometri 2010: 0–8-vuotiaiden mediankäyttö Suomessa. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011, 15–44.
- Suoninen A. & Modinos T. 2003. Tulikärpäset lasipurkissa. Teoksessa T. Modinos & A. Suoninen (toim.) Merkillinen media. Tekstit nuorten arjessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 9–16.
- Uusitalo, N., Vehmas, S. & Kupiainen, R. 2011. Naamatusten verkossa. Lasten ja nuorten mediaympäristön muutos, osa 2. Tampere: Viestinnän, median ja teatterin yksikkö, Journalismin tutkimusyksikkö. Saatavilla www-muodossa.

<http://tampub.uta.fi/N/naamatusten_verkossa_2011.pdf>. 20.3.2011.

Valkonen S., Pennonen M. & Lahikainen A. 2005. Televisio pienten lasten arjessa. Teoksessa A. Lahikainen, P. Hietala, T. Inkinen, M. Kangassalo, R. Kivimäki & F. Mäyrä (toim.) Lapsuus mediamaailmassa. Näkökulmia lasten tietoyhteiskuntaan. Tampere: Gaudeamus Kirja Oy, 54–91.

Walamies, T. 2011a. Lasten havainnointien ja haastattelujen antia. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Lasten mediabarometri 2010: 0–8-vuotiaiden mediankäyttö Suomessa. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011, 45–56.

Walamies, T. 2011b. Poimintoja 0-8-vuotiaiden mediasuhteita koskevasta tutkimuksesta. Teoksessa S. Kotilainen (toim.) Lasten mediabarometri 2010: 0–8-vuotiaiden mediankäyttö Suomessa. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2011, 9–14.

Yleisradion sisältöopas. 2010. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa.fi).
<<http://ohjelmaopas.yle.fi/sisaltooppaat/lapset>>. 9.11.2010.

Projektissa hyödynnetyt aineistot

Animaatiotyöpaja. Hämeenlinnan lastenkulttuurikeskus ARX.
<arx.hameenlinna.fi/DigiArts/DAE.../AnimaatioTPOpas.pdf>

Hiiripiiri-materiaali. Pelastakaa lapset ry. <<http://www.pelastakaalapset.fi/hiiripiiri/>>

Kuluttajaviraston Kuluttajakasvatus-oppimateriaalit. <<http://www.kuluttajavirasto.fi/fi-FI/kuluttajakasvatus/oppimisaineistot/>>

Kuvaa, ääntä & tekstiä – medialukutaidon harjoituksia alkuopetukseen ja kerhoihin. 2009. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.
<http://www.kerhokeskus.fi/fi/opettajat_ja_ohjaajat/mediakasvatus/materiaalit>

Mannerheimin Lastensuojeluliiton mediakasvatusmateriaalit.
<<http://www.mll.fi/kasvattajille/mediakasvatus/>>

Mediakasvatus esi- ja alkuopetuksessa. 2009. Kerhokeskus – koulutyön tuki ry.
<http://www.kerhokeskus.fi/fi/opettajat_ja_ohjaajat/mediakasvatus/materiaalit>

Mediakasvatuskeskus Metkan oppimateriaalit. <<http://www.mediametka.fi/direct.aspx?area=page&prm1=8>>

Mediakasvatusmateriaali kirjaston ammattilaisille – suunnitelmia Mediatunneille ja Mediavinkkaukseen. Mediakasvatuskeskus Metka ry. <<http://www.mediametka.fi/direct.aspx?area=page&prm1=406>>

Mediametkaa! Mediakasvattajan käsikirja kaikilla mausteilla. 2006. Toim. Niinistö, H. & Ruhala, A.

Mediametkaa! Osa 2 – kasvattajan matkaopas lasten mediamaailmaan. 2007. Toim. Pentikäinen, L., Ruhala, A. & Niinistö, H.

Media Smart – mainonnan lukutaito-ohjelma. Mainonnan Neuvottelukunta. <www.mediasmart.fi>

Taikalamppu-menetelmän opas. 2005. Oulun Nukun elokuvakoulu.
<www.kulttuurivalve.fi/.../Taikalamppu_110705_web.pdf>

Tietoturvakoulun oppimateriaalit. <<http://www.tietoturvakoulu.fi/opettajille.html>>

YLEn Mediakompassin mediaopetusmateriaalit. <<http://mediakompassi.yle.fi/>>

LIITTEET

Liite 1: Projektin runko

Liite 2: Mediakysely

Liite 3: Mediapäiväkirja

Opetusjakson sisällöt

Aloitustehtävä (1 tunti)

- ”Piirrä, mitä useimmiten ja mieluiten teet median parissa”
 - Lyhyt keskustelu:
 - mihin kaikkeen mediaan oppilaat voivat törmätä
 - mitä tulee mieleen sanasta media, mitä se tarkoittaa
 - mitä eri viestimiä ja viestejä
 - Mitä tykkäät katsoa, lukea tai käyttää?
 - Onko se esim. televisio-ohjelma, elokuva, peli, tietokone, kännykkä tai lehti?
 - mahdollisimman paljon esimerkkejä, laaja kuva
 - Kenen kanssa useimmiten käytät sitä?
 - Mitä teet?
 - Piirretään yksi tai useita erilaisia asioita, joita mielellään tekee

1. Mediaseikkailu alkaa! (3 tuntia)

- Käsitteet: media, mediaväline, mediaympäristö, mediaviestit & -kuvat (uutinen/mainos, totta/satua), medialukutaito, mediataidot, mediapäiväkirja
- Tavoitteet: tutustua mediaan ja viestintään, nimetä tiedotusvälineitä, pohtia omaa mediaympäristöä ja -taitoja
- Projektiin johdattaminen
 - oppilaiden tuomien mediakavereiden esittely
 - itsenäinen tehtävä: leikataan sanomalehdistä oman nimen kirjaimet
- Keskustelupiiri
 - alkutehtäväkuvien läpikäynti
 - opetuskeskustelu: miten voidaan viestiä?
 - leikki: rikkinäinen puhelin
- Viestintävälineet
 - opetuskeskustelu: mitä on media?
 - paritehtävä: välineiden kuvien etsiminen sanomalehdestä
- Kysely mediaympäristöstä ja -taidoista toiminnallisena mielipidejanana → lasten kokemukset tällä hetkellä
 - ”Uutiset ovat totta”, ”Osaan käyttää tekstinkäsittelyohjelmaa”, ”Tykkään katsoa luonto-ohjelmia/formulaa”, ”Käytän nettiä”, ”Kuuntelen mielelläni radiota”, ”Katsoin yleensä televisiota yksin” jne.
- Kirjallinen kysely mediaympäristöstä ja -taidoista → moniste
- Kotitehtävä: mediapäiväkirja

2. Mediakuvien maailmassa (3 tuntia)

- Käsitteet: mediaviestit & -kuvat (uutinen/mainos, totta/satua), tunteet, kuvakoot ja -kulmat
- Tavoitteet: tutustua erilaisiin mediaviesteihin ja kuviin, erottaa tosi ja keksitty kuvissa, tunnistaa tunteita kuvista, tutustua kuvakokoihin ja -kulmiin
- Mediapäiväkirjojen kerääminen
- Eri mediaviestien tutkiminen
 - paritehtävä: parit valitsevat ja esittelevät kuvan – kuva jaotellaan yhdessä taululle otsikoiden alle totta/keksittyä
 - opetuskeskustelu: mitkä kuvat totta, mitkä ei, mitä eroa on uutisella ja mainoksella?
- Mikä on totta, mikä ei
 - kuvaesimerkkejä (kuva muumeista & sääkartasta, mainos- ja uutiskuvia)
 - onko kuva totta vai keksittyä? Miksi?
 - peukutustehtävä: mainoskuva vai uutiskuva?
- Miten kuva kertoo tunteista?
 - kuvaesimerkkejä (Aku Ankan ilmekuvia)
 - mikä tunne kuvassa on?
 - tehdään yhdessä: nimetään ja matkitaan tunteita/ilmeitä
- Kuvakulmat
 - tarina sammakosta, linnusta ja perhosesta
 - yhteisiä ”sormikamera”harjoituksia
 - itsenäinen tehtävä: etsitään ja lajitellaan esimerkkejä lehdistä
- Kuvakoot
 - kuvaesimerkkejä
 - yhteisiä ”sormikamera”harjoituksia
 - itsenäinen tehtävä: tuotetaan piirroskuva yhden itse valitun kuvakoon mukaisesti

3. Ruudun takaa (3 tuntia)

- Käsitteet: televisio, tv-ohjelmat, valinnat, mediahahmot, pelit, pelaaminen
- Tavoitteet: luokitella ja pohtia tv-ohjelmia ja niiden soveltuvuutta itselle, valintojen tekeminen, pohtia pelaamista ja pelejä, luokitella erilaisia pelejä, ymmärtää ikärajojen merkitys, kokeilla nettipelejä
- Mitä televisiosta tulee?
 - esimerkkiklippi
 - keskustelu
- Tv-ohjelmäsivun tutkiminen

- valintojen tekeminen
- ikärajamerkintöjen etsiminen & opetuskeskustelu
- Mediahahmot/henkilöt
 - itsenäinen tehtävä: piirretään lempitelevisiohahmo
- Pelaaminen
 - opetuskeskustelu: millaisia pelejä on, mitä oppilaat pelaavat
 - atk-luokka: pelataan nettipelejä (pareittain)
 - opetuskeskustelu: pelaamisen ikävät puolet
- Unelmapeli
 - itsenäinen tehtävä: piirretään ja suunnitellaan oma pelimaisema
- Kotitehtävä: Verkkokauppa-satu

4. Internetin ihmeellinen maailma (3 tuntia)

- Käsitteet: tietokone, internet
- Tavoitteet: tutustua internetin luonteeseen ja mahdollisuuksiin, tutustua ja kokeilla internetin sisältöjä, löytää itselle soveltuvaa aineistoa, käyttää internetiä turvallisesti
- Mietteet Verkkokauppa-sadusta
- Hiiripiiri-video
- Puolikas oppilasryhmä omassa luokassa luokanlehtorin kanssa
 - luetaan ja keskustellaan yhdessä läpi Loputon tarina, mikä kertoo internetistä
 - http://www.tietoturvakoulu.fi/Tarinat/fi/loputon_tarina.htm
- Toinen ryhmä ATK-luokassa
 - tietokoneen avaaminen, internet-selaimen avaaminen, nettiosoitteen kirjoittaminen
 - mitä netissä voi tehdä?
 - hakutehtävä Googlessa
 - omaa netti-aikaa
- Yhdessä: unelmapelien esittely
- Salakielisten viestien kirjoittaminen toisille
- Kotitehtävä: pätkä joulusatua lukuläksyksi

5. Nyt joulu tulla saa (3 tuntia)

- Käsitteet: kuva, ääni, satu, äänikirja/digisatu

- Tavoitteet: tehdä kuva tekstin pohjalta, harjaantua lukemisessa, harjoitella äänimaiseman tekemistä kuvasta, saada kokemus koko luokan yhteistyöstä
- Opetuskeskustelu: Tehdään yhdessä digisatu!
- Luetaan valittu joulusatu
- Keskustellaan jaetuista ”kohtauksista”: mitä omaan kuvalliseen työhön voisi sisällyttää?
- Itsenäinen työ: kuvitetaan oma kohta pastelliliiduin
 - kuvan tekemisen ohella oppilaat vuorotellen käyvät lukemassa sadunpätkänsä nauhalle
- Yhdessä: jos kuva pitäisi ääntä, mitä siitä kuuluisi?
 - Äänimaisemaesimerkkejä (<http://tehosto.yle.fi/tee-se-itse/tehostelista> ja/tai <http://www.akueko.com/100aanimaisemaa/>)
 - yhteinen harjoitus viidakkokuvasta
 - ryhmätehtävä: tehdään äänimaisemat/efektit satuun

6. Uutisista hyvää päivää (3 tuntia)

- Käsitteet: uutinen, uutis/lehtikuva
- Tavoitteet: tutustua uutiseen lajityyppinä, harjaantua erottamaan kuvien lajityyppejä (uutiskuva), tutustua kysymyssanoihin, ilmaista oman elämänsä tapahtumia toisille
- Aamu-uutiset käsinukke Mikke Mediamyyrän toimittamana
- Opetuskeskustelu: uutinen
- Luetaan kaksi tekstiä sudesta, satu ja uutinen
 - opetuskeskustelu: mistä tunnistat saduksi/uutiseksi?
 - käydään läpi, mihin kysymyksiin uutinen vastaa
- Uutistoimittajana toimiminen
 - itsenäinen tehtävä: piirretään oman elämän uutisia esim. joululomalta
 - kuva esitellään pöytäryhmälle ja uutinen kirjoitetaan ylös
 - pöytäryhmä kerrallaan toimittaa omat uutisensa pahvitelevisiion uutisstudiossa
- Uutis/lehtikuvan tarkastelua
 - kuvaesimerkkejä
 - mistä kuva kertoo? Mitä on tapahtunut? Mitä tapahtuu seuraavaksi?
- Itsenäinen tehtävä: etsitään lehdestä kuva, liimataan paperille ja jatketaan kuvaa piirtämällä

7. Mainonnan magiaa (3 tuntia)

- Käsitteet: mainos, mainonta, mainoskuva, lehtimainos
- Tavoitteet: tutustua mainontaan ja sen keinoihin, harjaantua erottamaan mainonta muusta mediasisällöstä, tutustua erilaisiin mainoksiin, toteuttaa oma mainostyö
- Ryhmätehtävä: etsitään ja tuodaan taululle kolme mainosta
- Opetuskeskustelu: Mikä on mainos, miten sen erottaa, missä niihin törmää, miksi niitä tehdään.
- Paritehtävä: piirretään tai kirjataan monisteeseen ilmaisia, halpoja ja kalliita asioita
- Millainen on hyvä/huono mainos
 - lehtimainosesimerkkejä
 - peukutetaan kiinnostaako vai ei
 - mitä mainostetaan, kenelle suunnattu, mistä voi päätellä
- Itsenäinen tehtävä: tehdään omat mainokset
- Ympäristön kaupallisuus
 - atk-luokka: tutustutaan linkkikokoelman sivuihin (Mehukatti, Disney, Paulavanukas, Candy King jne.)
 - opetuskeskustelu: mikä oli kivoin sivu, miksi, mikä tällaisten sivujen tarkoitus on
- Kotitehtävä: turhake

8. Mainoskatko (3 tuntia)

- Käsitteet: turhake, mainos, mainonta, tv-mainos, kohderyhmä, piilomainonta
- Tavoitteet: tutustua turhake-käsitteeseen, harjoitella piirto-ohjelman käyttöä, tutustua mainontaan ja sen keinoihin, harjaantua erottamaan mainonta muusta mediasisällöstä, tutustua erilaisiin tv-mainoksiin, tunnistaa mainosten kohderyhmiä, havaita (media)ympäristön kaupallisuus
- Atk-luokka
 - Miten mainonta toimii -video (YLEn Mediakompassista)
 - paritehtävä: tehdään turhakemainokset piirto-ohjelmalla
- Turhakemainokset esille ja äänestys käyntiin: mikä on paras mainos ja turhakkeen hyödyntämisidea
- Millaisisia televisiomainokset ovat
 - suosikkistop: esine kiertää, se kenen kohdalla sanotaan stop kertoo mieleen jääneen tv-mainoksen
 - opetuskeskustelu: tv-mainonnan keinot (liikkuva kuva, musiikki jne.)

- Tv-mainosbingo
 - bingopohjaan kirjaimia K, L, N, A
 - katsotaan mainos, pohditaan mitä kaupataan ja kenelle suunnattu → raksitaan kohderyhmiä (Kaikille, Lapsille, Nuorille vai Aikuisille)
- Yhteinen liitutauluanimaatio: Timo Törsääjä
 - vuorotellen piirretään Timolle ruumiinosia ja lisää tavaraa → valokuvataan taulu muutosten välissä
- Itsenäinen tehtävä: Mitä tarvitsen, mitä haluan – moniste, johon piirretään/kirjataan erilaisia tuotteita, joita joko tarvitaan tai halutaan → mitä eroa?
- Etsintätehtävä: miten monta logoa/tuotemerkkiä/hahmoa oppilas löytyy repustaan, penaalistaan, vaatteistaan
- Kotitehtävä: Suurennuslasi-moniste – piirretään tavara/tuote mikä esiintyy katsotussa ohjelmassa (piilomainonta/tuotesijoittelu)

9. Animaatiopaja 5. luokalle

- Animaatioaiheeseen virittäytyminen (1-2 tuntia)
 - esimerkkivideoita
 - atk-luokassa digitaalinen ”plärrä” (www.benettonplay.com → flipbook)
- Animaatioiden suunnittelu ja askartelu (2 tuntia)
- Animaatioiden kuvaaminen (2 tuntia)

10. Mitä on animaatio? (3 tuntia)

- Käsitteet: animaatio, animaatiotekniikat (pala, vaha jne.), kynäanimaatio
- Tavoitteet: virittäytyä animaatioaiheeseen, tutustua animaatiotekniikoihin esimerkkien avulla, kokeilla liikkuvan kuvan tekemistä
- Animaatioaiheeseen virittäytyminen
 - katsotaan yhdessä kummiluokan kanssa heidän animaatiopajansa tuotokset
 - katsotaan Timo Törsääjä
- Itsenäinen tehtävä: piirretään lempianimaatiohahmo
- Opetuskeskustelu: mitä on animaatio? Miten sitä tehdään?
 - esimerkkivideoita (liitutaulu-, vaha-, pala-, esine-, nukkeanimaatio)
 - millä tekniikalla animaatio on toteutettu?
- Itsenäinen / yhteinen harjoitus: kynäanimaatio
 - tehdään useita kynäanimaatioita
 - näytetään digikameralla esimerkki sekä halukkaiden oppilaiden valmistuneet

- Animaatiohahmoharjoitus
 - kerätään taululle 7 nimeä, esinettä ja ammattia
 - muodostetaan sanoista esimerkiksi yksi hahmo: Taika Kello, opettaja
 - itsenäinen tehtävä: piirretään kuvauksenkaltaisia hahmoja (esim. kellonmallinen hahmo karttakeppi kädessään)
- Jakaudutaan animaationtekoryhmiin
 - ideoidaan animaatiolle nimeä, tarinaa, tapahtumia ja hahmoja

11. Animaatioiden askartelu (2 tuntia)

- Ryhmiin tulevat mukaan 5. luokan kummit (yhteensä 8 ryhmää, ryhmässä n. 3 ekaluokkalaista ja 3 5. luokkalaista)
- Käydään läpi ekaluokkalaisten ideat & ideoidaan lisää
- Askarrellaan kartongista tausta ja muovailuvahasta hahmot

12. Animaatioiden kuvaus (2 x 1-2 tuntia)

- Neljä ryhmää kerrallaan kuvaamassa animaatioita (toiset neljä luokanlehtorin kanssa kummitunnilla)
- Jokaisella ryhmällä digikamera ja jalusta kuvauspisteessä
- Ekaluokkalaiset animoivat, 5. luokkalaiset ohjaavat ja kuvaavat

13. Animaationäytös (1 tunti)

- Katsotaan valmistuneet animaatiot yhdessä 5. luokan oppilaiden ja paikalle kutsuttujen vanhempien kanssa Norssi-salissa
- Mehu- ja keksitarjoilu
- Kuvashow päättyneestä projektista ja mediatuntien tekemisistä

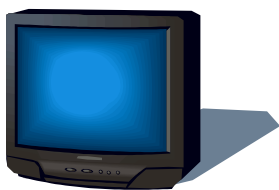
Minä ja media

Oma nimi:

1. Viestintävälineet

Ympyröi punaisella värillä ne välineet, joita käytät joka päivä.

Ympyröi sinisellä värillä ne välineet, joita käytät silloin tällöin.



te-le-vi-si-o



e-lo-ku-va



ra-di-o



leh-ti



tie-to-ko-ne



pe-lit



kän-nyk-kä



kir-ja



mp3-soi-tin



cd-le-vy



vi-de-o / DVD

2. Näitä käytän

Rastita ne, joita käytät.

Te-le-vi-si-o-oh-jel-mat



Pokémon

Bakugan



Code Lyoko



Dinosaur King

Ystävien kylä

W.i.t.c.h.



Avatar

Pikku mestarit

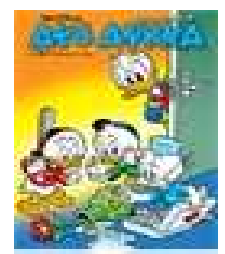
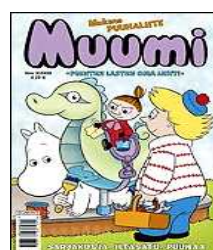
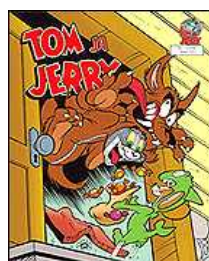
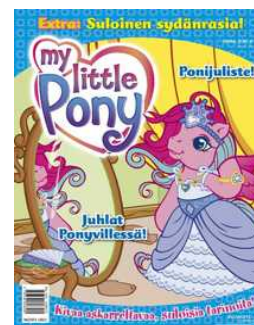
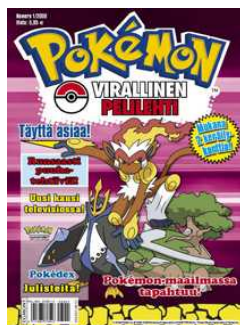
Lego Hero Factory



Lem-pite-le-vi-si-o-oh-jel-ma-ni

Kirjoita tai piirrä, mitä mieluiten katsot televisiosta.

Leh-det



Lem-pi-leh-te-ni tai lem-pi-kir-ja-ni

Kirjoita tai piirrää, mitä mieluiten luet.

Pe-lit

Kirjoita tai piirrää, mitä pelejä mieluiten pelaat.

3. Minä ja media

Mikäli kuulemasi väittämä sopii sinuun, rastita mainittu kuva.



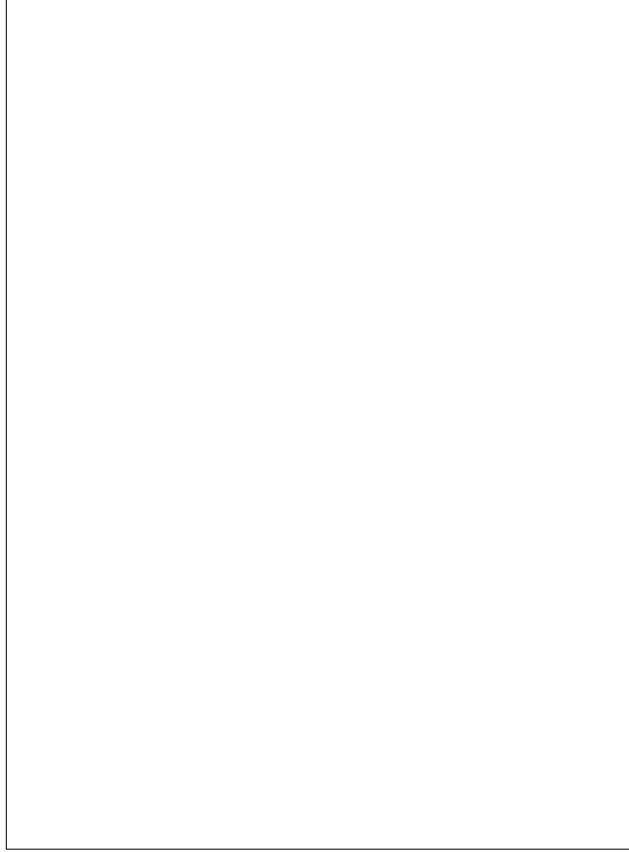
Opettajan lukemat väittämät

1. Meillä on kotona tietokone.
2. Minulla on omassa huoneessani televisio.
3. Minulla on oma kännykkä.
4. Osaan käyttää tietokonetta.
5. Osaan kirjoittaa tietokoneella.
6. Olen lähettänyt sähköpostia.
7. Käytän internetiä joka viikko.
8. Pelaan tietokoneella tai pelikonsolilla.
9. Olen ottanut valokuvia.

Minun mediapäiväkirjani

Oma nimi:

Kuva mediakaverista:



Tervetuloa viettämään viikko mediakaverin kanssa!

Mediakaverisi tehtävänä on tarkkailla sinun mediapuhiasi.

Tähän päiväkirjaan kirjoitatte ja piirrätte, mitä mediajuttuja viikon aikana teette.

Katsotteko televisiota tai luetteko kirjoja, pelaatteko tietokoneella vai käyttekö elokuvissa?

Kirjaa ylös kaikki, mitä mediaan liittyen teet!

Ohje vanhemmalle:

Mediapäiväkirjan ideana on ohjata tarkkailemaan omaa mediankäyttöä.

Mediapäiväkirjaa täytetään viikon ajan ja se palautetaan ensi tiistaina.

Oppilas voi täyttää päiväkirjaa itse tai yhdessä vanhemman kanssa.

Vanhempi voi esimerkiksi auttaa käytetyn ajan arvioimisessa ja päiväkirjan kirjoittamisessa.



Päiväkirjaan merkitään, mitä mediavälineitä oppilas on käyttänyt ja mitä niiden parissa on tehty.

Alussa on esimerkkisivu päiväkirjan täyttämisen avuksi.

Mediavälineitä:

televisio, radio, tietokone, konsolipelit, lehdet, kirjat, kännykkä, cd/mp3-soitin, videot/DVD:t, elokuvat.

Esimerkki

Mitä mediavälineitä olet käyttänyt? Piirrä tai kirjoita.	Mitä teit kyseisen välineen parissa?	Kenen kanssa käytit mediaa?	Kauanko aikaa käytit?
Tietokone	Pelasin tietovisaa netissä ja kirjoitin sähköpostia tädille.	Veljen kanssa.	1 tunti
	Soitin äidille ja pelasin.	Yksin	15 minuuttia
Lehti	Luin Aku Ankkaa.	Yksin	Puoli tuntia
	Katsoin Eläintenpelastustiimiä.	Koko perheen	Puoli tuntia

Tiistai 9.11.2010

Mitä mediavälineitä olet käyttänyt?
Piirrä tai kirjoita.

Mitä teit kyseisen välineen parissa?

Kenen kanssa
käytit mediaa?

Kuanko aikaa
käytit?

Keskiviikko 10.11.2010

Mitä mediavälineitä olet käyttänyt? Piirrä tai kirjoita.	Mitä teit kyseisen välineen parissa?	Kenen kanssa käytit mediaa?	Kauanko aikaa käytit?

Torstai 11.11.2010

Mitä mediavälineitä olet käyttänyt? Piirrä tai kirjoita.	Mitä teit kyseisen välineen parissa?	Kenen kanssa käyttit mediaa?	Kauanko aikaa käyttit?

Perjantai 12.11.2010

Mitä mediavälineitä olet käyttänyt? Piirrä tai kirjoita.	Mitä teit kyseisen välineen parissa?	Kenen kanssa käytit mediaa?	Kauanko aikaa käytit?

Lauantai 13.11.2010

Mitä mediavälineitä olet käyttänyt? Piirrä tai kirjoita.	Mitä teit kyseisen välineen parissa?	Kenen kanssa käytit mediaa?	Kauanko aikaa käytit?

Sunnuntai 14.11.2010

Mitä mediavälineitä olet käyttänyt? Piirrä tai kirjoita.	Mitä teit kyseisen välineen parissa?	Kenen kanssa käytit mediaa?	Kauanko aikaa käytit?

Maanantai 15.11.2010

Mitä mediavälineitä olet käyttänyt? Piirrä tai kirjoita.	Mitä teit kyseisen välineen parissa?	Kenen kanssa käytit mediaa?	Kauanko aikaa käytit?